

# **Utmaningar i bedömningen av muntlig språkfärdighet i svenska på högskolenivå**

Vad bedöms och hur?

Elina Kailio

Tammerfors universitet

Fakulteten för kommunikationsvetenskap

Studieprogrammet i nordiska språk

Avhandling Pro gradu

April 2017

Tampereen yliopisto  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Pohjoismaisten kielten tutkinto-ohjelma

KAILIO, ELINA: "Utmaningar i bedömningen av muntlig språkfärdighet i svenska på högskolenivå." Vad bedöms och hur?

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua + liitteet (7 sivua)

Huhtikuu 2017

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, mikä korkeakouluopettajien käsityksen mukaan on tärkeää suullisen kielitaidon arvioinnissa ja toisaalta myös, mitä haasteita suullisen kielitaidon arviointiin liittyy. Tutkielmassa on tarkasteltu ruotsin kielen suullisen kielitaidon arviointia korkeakoulutasolla eli ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa.

Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeella ja yksilöhaastatteluilla. Kyselylomaketutkimus tuotti sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Laadullisena analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä ja kontekstianalyysiä. Määrällisenä analyysimenetelmänä on käytetty luokittelua sisällön mukaan.

Teoreettisena viitekehystenä on käytetty Lyle Bachmanin (1990) mallia kommunikatiivisesta kielitaidosta, jonka mukaan kommunikatiivinen kielitaito koostuu kielellisistä ja strategisista valmiuksista sekä psykofyysisistä mekanismeista. Lisäksi Bachman (1990) nimittää tiettyjä tekijöitä, kuten persoonallisuutta, arvioinnin virhelähteiksi. Bachmanin mukaan näiden virhelähteiden vaikutusta vähentämällä lisätään arvioinnin luotettavuutta ja validiutta.

Tutkielmassani tulee esille, että opettajat painottavat lähes yhtä lailla sekä kielellisiä että strategisia valmiuksia. Etenkin heikompien suoritusten osalta (tydyttävät taidot) strategisilla valmiuksilla on suuri rooli, kun taas paremmissa suorituksissa (hyvät taidot) korostuvat kielelliset valmiudet. Suulliseen kielitaitoon kuuluu opettajien mukaan sekä kielen tuottaminen että vastaanottaminen eli kuullun ymmärtäminen. Virhelähteisiin kuuluvasta persoonallisuuden vaikutuksesta opettajat ovat jokseenkin eri mieltä: joidenkin opettajien mielestä persoonallisuus on osa vuorovaikutustaitoja ja suullista kielitaitoa, kun taas jotkut opettajat ovat sitä mieltä, että persoonallisuus ei saisi vaikuttaa arviointiin. Tutkielmassani on pohdittu myös virkamiesruotsin tulevaisuutta ja siltä osin tutkimustulokseni myötäilee Niemen (2008) tutkimustuloksia.

Avainsanat: suullinen kielitaito, kielitaitokäsitys, suullisen kielitaidon arviointi, virkamiesruotsi, tyydyttävät taidot, hyvät taidot

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte .....	3
1.2 Material och metod .....	4
1.3 Tidigare forskning.....	7
1.4 Utgångspunkter för bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska vid universitet och yrkeshögskolor .....	11
<b>2 Bedömning av muntlig språkfärdighet.....</b>	<b>14</b>
2.1 Tillbakablick på bedömning av språkfärdighet.....	14
2.2 Mot den kommunikativa och funktionella språkfärdigheten .....	16
2.3 Bachmans modell .....	17
2.4 Att bedöma muntlig språkfärdighet.....	21
2.4.1 Bedömningssätt och principer i bedömning.....	22
2.4.2 Olika provtyper .....	25
2.4.3 Reliabilitet och validitet .....	28
<b>3 Högskolelärares uppfattningar om bedömning av muntlig språkfärdighet .....</b>	<b>32</b>
3.1 Analysmodell .....	32
3.2 Vad bedömer lärare när de bedömer muntlig språkfärdighet? .....	36
3.2.1 Muntlig språkfärdighet.....	36
3.2.2 Att kunna kommunicera – en aspekt på muntlig språkfärdighet.....	39
3.2.3 Felkällor .....	42
3.3 Hur bedömer lärare muntlig språkfärdighet? .....	45
3.3.1 Bedömningssätt.....	45
3.3.2 Principer i bedömning .....	47
3.3.3 Provtyper.....	50
3.3.4 Kriterier och vitsord .....	53

3.4 Utmaningar och svårigheter i bedömningen av muntlig språkfärdighet .....	54
3.4.1 Utmaningar relaterade till bedömningsgrunder och felkällor .....	56
3.4.2 Utmaningar i hur man bedömer .....	58
3.4.3 Andra utmaningar .....	59
3.5 Sammanfattande slutsatser .....	61
<b>4 Slutdiskussion.....</b>	<b>64</b>
<b>Källförteckning .....</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>73</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>78</b>

# 1 Inledning

Min pro gradu-avhandling handlar om bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska på högskolenivå. Vad bedömer yrkeshögskole- och universitetslärare<sup>1</sup> när de bedömer studerandenas muntliga språkfärdighet i svenska? Vad anser de vara viktigt i bedömningen och hur bedömer högskolelärare muntlig språkfärdighet? Jag koncentrerar mig på de faktorer som gör bedömningen av muntlig språkfärdighet utmanande och på de faktorer som eventuellt gör bedömningen av muntlig språkfärdighet subjektivare än till exempel bedömning av skriftlig språkfärdighet.

När det är fråga om bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska, är det till exempel lagstiftningen som styr lärarnas bedömning. Enligt lagstiftningen ska alla studerande visa sig ha minst nöjaktiga kunskaper i muntlig språkfärdighet, vilket betyder att alla studerande måste bli godkända i svenska för att bli färdiga med sina studier. Det är vitsorden *nöjaktiga kunskaper* och *goda kunskaper* som används och ettdera vitsordet syns i examensintyget. På många högskolor används numera även kriterier som utarbetats inom KORU-projektet vars avsikt var att göra bedömningen av kunskaper i svenska pålitligare.<sup>2</sup>

Begreppet *bedömning av muntlig språkfärdighet* omfattar i denna avhandling hela den processen som leder till ett vitsord. Processen börjar med att läraren funderar på vad det är som bedöms: vad som anses höra till muntlig språkfärdighet och vad den inte anses innebära. Därefter väljs det bedömningssätt och de provtyper som antas testa den muntliga språkfärdigheten på bästa möjliga sätt. I själva bedömningen används kriterier och vitsord. Även om kriterierna och vitsorden skulle vara desamma för alla lärare, finns det alltid rum för tolkning. Det kan finnas variation i hur lärare tolkar kriterierna, vad de vill betona i sin bedömning samt vilka bedömningssätt och provtyper lärare använder.

---

<sup>1</sup> Med universitetslärare menar jag språkcenterlärare i svenska. Det finns också svensklärare inom ämnet svenska på universitetsnivå.

<sup>2</sup> Det finns separata bedömningskriterier för tal och för skrift. Läs om KORU-projektet i kapitel 1.4.

Den skriftliga kommunikationen skiljer sig från den muntliga kommunikationen åtskilligt. Muntlig språkfärdighet omfattar flera sådana delar som inte hör till skriftlig språkfärdighet. Detta kan göra bedömning av muntlig språkfärdighet mer utmanande. Muntlig kommunikation inkluderar nämligen också kompetenser som inte är så nära förknippade med språkliga kompetenser: kroppsspråk och olika miner kan i vissa situationer vara till hjälp. När det är fråga om kommunikationen mellan människor spelar också personligheten någon roll. Läraren som bedömer muntlig språkfärdighet ska till exempel fundera på om icke-språkliga kompetenser eller personlighet hör till muntlig språkfärdighet eller inte.

Svenska språket i Finland, det andra *inhemska* språket<sup>3</sup>, verkar fungera som ett *främmande* språk för finskspråkiga. Detta beror kanske på att majoriteten av befolkningen i Finland är finskspråkig<sup>4</sup> och att det är engelska som behövs i yrkeslivet vid sidan av finskan (Finlands Näringsliv EK 2014).<sup>5</sup> Detta leder till att studerandena kanske är mer intresserade av engelskan. Nuförtiden är svenska språket ett valfritt ämne i studentexamen i gymnasiet<sup>6</sup>, vilket väcker frågan om studerandena vid högskolor kan svenska tillräckligt bra? Om studerandena inte når den krävda nivån, vad kan lärarna göra åt det?

Denna studie är småskalig men den ger ändå en indikation på vad lärare anser vara viktigt eller svårt i bedömningen av muntlig språkfärdighet i svenska språket. I min studie har jag använt en enkät som svensklärare på högskolenivå har svarat på och därtill har jag intervjuat fyra svensklärare individuellt. Avhandlingen är upplagd så att jag börjar med att belysa vad som redan har kommit fram i tidigare forskning och ger lite bakgrund för bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska på högskolenivå. I det

---

<sup>3</sup> När det talas om det andra inhemska språket i Finland talas det om finska eller svenska.

<sup>4</sup> År 2015 hade 5,3 % respektive 88,7 % av befolkningen i Finland registrerat svenska respektive finska som sitt modersmål (Statistikcentralen 2015).

<sup>5</sup> Enligt Finlands Näringsliv EK (2014) används engelskan mer än svenskan (76 % respektive 47 %) i de 1 000 medlemsföretag som svarade förfrågan.

<sup>6</sup> I gymnasiet ska studentexamen innehålla minst fyra prov, av vilka endast modersmålsprovet är obligatoriskt för alla (Studentexamensnämnden 2016a).

andra kapitlet presenteras de viktigaste begreppen och den centrala teorin om bedömning av muntlig språkfärdighet. Därefter beskriver jag resultaten från enkätundersökningen och intervjuerna, som jag sedan diskuterar i följande kapitel.

## 1.1 Syfte

Mitt syfte är att redogöra för vad högskolelärare anser med muntlig språkfärdighet och vilka aspekter i den muntliga prestationen enligt dem ska tas hänsyn till i bedömningen. Egentligen är det fråga om vad muntlig språkfärdighet innebär enligt lärarna. Jag kartlägger högskolelärarnas uppfattningar om muntlig språkfärdighet för att se om det finns stor variation mellan dem. I min avhandling diskuterar jag också vad enligt högskolelärarna är viktigt i bedömningen av muntlig språkfärdighet: ska man koncentrera sig på att främja till exempel reliabilitet i bedömningen eller upplever lärare någon annan faktor som viktigare. Syftet är att diskutera vad som är viktigt och relevant i bedömningen av muntlig språkfärdighet speciellt i svenska språket.

Mitt syfte är också att belysa hur muntlig språkfärdighet i svenska testas och bedöms vid universitet och yrkeshögskolor. Jag redogör för eventuell variation i användning av olika bedömningssätt och provtyper och vilka slags principer svensklärare har när det gäller bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska. Jag är intresserad av svensklärarnas uppfattningar om hur tillförlitliga olika bedömningssätt är och vilken provtyp som enligt dem bäst testar muntlig språkfärdighet.

Dessutom är jag intresserad av lärarnas uppfattningar om de utmaningar och svårigheter som uppstår när lärarna bedömer muntlig språkfärdighet. Jag redogör för vilka utmaningar som det enligt högskolelärare finns i bedömningen och högskolelärares uppfattningar om subjektivitet i bedömningen av muntlig språkfärdighet. Förhoppningsvis blir dessa utmaningar och eventuell subjektivitet i bedömningen av muntlig språkfärdighet mer synligare.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vad bedömer högskolelärare när de bedömer muntlig språkfärdighet i svenska?
2. Hur bedöms muntlig språkfärdighet i svenska?
3. Vad anser lärare som viktigt och utmanande i bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska?

Det är viktigt att forska i bedömningen av muntlig språkfärdighet och bli medveten om de svaga punkterna därför att bedömningen av muntlig språkfärdighet är en mångfacetterad företeelse. Bedömningen borde vara så pålitlig som möjligt eftersom den är viktig. Bedömning av muntlig språkfärdighet påverkar alla högskolestuderande eftersom de ska alla bli godkända i svenska för att bli färdiga med sina studier. Ett betyg i muntlig språkfärdighet kan till och med bli avgörande om man måste konkurrera med andra sökande. För att citera Tim McNamara (2004): "Language tests play a powerful role in many people's lives, acting as gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another" (McNamara 2004: 4).

Att bedömning kan anses vara tillförlitlig gör att man kan lita på bedömningen och få någonting ut av den medan en otillförlitlig bedömning fungerar nästan tvärtom. Speciellt för blivande språklärare som ännu inte har så mycket erfarenhet av bedömningen kan det vara nyttigt att fundera på bedömningen. Varje gång man bedömer ska man vara lika medveten om vad man gör och vad som påverkar en som bedömare. Lärarna ska även vara medvetna om bedömningskriterierna och förstå bedömningens betydelse.

## **1.2 Material och metod**

Som material i min forskning har jag använt mig av resultaten från en enkätundersökning och fyra individuella intervjuer som jag har bandat in. Informanterna i både enkätundersökningen och intervjuerna är svensklärare på högskolenivå, det vill säga på yrkeshögskolor och universitet.



Jag har använt mig av en elektronisk enkät. I enkätblanketten har jag använt både slutna frågor med svarsalternativ och olika påståenden bland vilka informanter har fått välja det alternativ som bäst passar för dem. Därtill har jag använt öppna frågor. Alla frågor har varit frivilliga. Enkäten var på finska men lärarna fick svara på de öppna frågorna på svenska om de ville. Enkätblanketten finns som bilaga 1.

Jag skickade länken till den elektroniska enkätblanketten genom e-post till totalt 75 svensklärare på fem yrkeshögskolor och sex universitet. Dessa universitet och yrkeshögskolor ligger överallt i Finland. Jag valde universiteten och yrkeshögskolorna slumpmässigt. Som bakgrundsfrågor i enkätblanketten frågade jag informanterna om deras ålder, modersmål, de språk som de använder hemma och kön. Dessutom frågade jag om de undervisar i andra språk än svenska och hur lång tid de har arbetat som språklärare på högskolenivå.

Jag fick svar från 19 svensklärare varav sju lärare arbetar på yrkeshögskolor och 12 lärare arbetar vid universitet det vill säga språkcentrar. Av svarandena är fyra män och 15 kvinnor. Den genomsnittliga åldern hos lärarna är 47 år. I genomsnitt har de arbetat 15 år som språklärare på högskolenivå. Den kortaste arbetserfarenhet är tre år och den längsta 43 år. Av svarandena anmälde 17 personer finska som sitt modersmål och två personer anmälde svenska som sitt modersmål. Andelen finskspråkiga informanter som använder endast finska hemma är 13 och andelen svenskspråkiga som använder endast svenska hemma är två.

Jag valde högskolelärarna till intervjuer bland de informanter som hade anmält sig som frivilliga till intervjun. Sammanlagt anmälde sig sju lärare till intervjuer. Jag intervjuade fyra lärare. Jag valde lärarna till intervjuerna på basis av kön och arbetsplats. I intervjuerna deltog två kvinnor och två män som representerar både yrkeshögskola och universitet. De intervjuade arbetar i olika städer i södra och i västra Finland. För anonymitetens skull använder jag påhittade namn för de intervjuade (se tabell 1).

**Tabell 1.** De intervjuade och deras bakgrundsinformation

	Ålder	Arbetsplats	Erfarenhet på högskolenivå
Arto <sup>7</sup>	61–65 år	universitet	30 år
Mirkku	41–45 år	universitet	10 år
Tilda	51–55 år	yrkeshögskola	25 år
Aapeli	41–45 år	yrkeshögskola	10 år

Jag använde mig av *temaintervjuer*, som är en mellanform av en strukturerad intervju och en ostrukturerad intervju. I strukturerade intervjuer används förutbestämda frågeformulär medan det i ostrukturerade intervjuer inte används några intervjuunderlag eller förberedda frågor. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009: 207–209.) Jag valde temaintervjuer för att med hjälp av några färdiga frågor kunna styra diskussionens gång på det sättet att jag får svar på mina forskningsfrågor. Intervjuunderlaget som jag använde i intervjuerna finns som bilaga 2.

Jag transkriberade intervjuerna. Transkriptionen är grov i och med att jag är intresserad av sakinnehållet i intervjuerna. Jag markerade längre pauser och andra likadana stopp i talet grovt men de har inte påverkat analysen. Transkriptionen fungerar som hjälpmedel i intervjuundersökningar men transkriptionen är redan en tolkad version av det primära materialet som forskaren har samlat in (Ruusuvuori 2010: 427).

Den övergripande analysmetoden i min studie är kvalitativ eftersom studien handlar om att beskriva och diskutera fenomenet. Det finns dock också drag av kvantitativa metoder. De kvantitativa metoderna hjälper mig för det första att hantera materialet och sedan presentera resultaten. Runa Patel och Bo Davidson (1991) definierar kvantitativa metoder som statistiska metoder för en analys av information i numerisk form medan metoderna för att bearbeta textmaterial, med andra ord metoder för tolkning av textmaterial kallas för kvalitativa metoder (Patel & Davidson 1991: 90).

---

<sup>7</sup> Arto är en nybliven pensionär men arbetar ännu vid öppna universitetet.

De slutna frågorna i enkätblanketten analyserade jag kvantitativt. Jag räknade hur många lärare som hade valt samma alternativ och därefter ställde jag de olika svarsalternativen i ordning. Svaren till enkätens öppna frågor analyserade jag först kvalitativt enligt innehållet. Därefter kvantifierade jag svaren, vilket betyder att jag kategoriserade materialet enligt innehållet grovt i olika kategorier. I analysen av intervjuerna gick jag först igenom intervjuerna och sedan kategoriserade jag intervjuerna enligt innehållet. Jag delade in intervjuerna enligt innehållet grovt i olika kategorier. Se kapitel 3.1 om analysmodellen.

### 1.3 Tidigare forskning

Bedömning av muntlig språkfärdighet har studerats ur flera synvinklar och det finns tämligen mycket forskning kring ämnet. Speciellt olika nivåskalor som baserar sig på den gemensamma europeiska referensramen CEFR har undersökts mycket. Tidigare forskning koncentrerar sig dock ofta på andra utbildningsnivåer än på högskoleutbildning. Därför hänvisar jag i min forskningsöversikt även till sådana studier som inte gäller högskolorna. I forskningsöversikten tar jag i huvudsak fasta på bedömarens roll – vare sig det är fråga om lärare eller testbedömare.

Inom KORU-projektet<sup>8</sup> har Raija Elsinen och Taina Juurakko-Paavola (2006) forskat i hur högskolelärare bedömer studerandenas språkkunskaper. I sin studie fann de att det finns skillnader mellan universitet och yrkeshögskolor när det gäller bedömning. Bedömningskriterierna är mer enhetliga vid yrkeshögskolor än vid universitet. Av svensklärare på yrkeshögskolor uppger 40 % att det inte finns några kriterier i deras skola, utan varje lärare eller varje bransch hade definierat kriterierna själva. Även bedömningsmetoderna skiljer sig från varandra. Största delen av universitetslärare använder kontinuerlig bedömning. Några universitetslärare använder ibland eller alltid muntligt prov som komplettering. Ifall muntligt prov används, är testmetoden oftast intervju eller tal. På yrkeshögskolor visade det sig att endast en lärare använder kontinuerlig bedömning och resten grundar sin bedömning på muntliga presentationer

---

<sup>8</sup> *Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen (KORU)*. Läs mera om KORU i kapitel 1.4.

eller tentamen. Av studien framgår också att många svensklärare upplever bedömningen av muntliga språkkunskaper mer subjektiv än bedömningen av skriftliga kunskaper, eftersom personliga egenskaper hos både läraren och studeranden blir synligare då muntliga kunskaper bedöms. Dessutom ansåg lärarna att de olika *strategiska kunskaper* som en studerande har, bättre kommer fram i muntlig kommunikation. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 63, 88–89.)

Sivi Lindroos (2010) har inom projektet HY-TALK<sup>9</sup> forskat i hur lärarna upplever bedömningen och vad de anser som viktigt i bedömningen av muntlig språkfärdighet. I sin studie kom Lindroos fram till att bedömare lägger märke till olika delar av kommunikativ språkfärdighet i sin bedömning. Bedömare använder samma kriterier men betonar olika delar av kommunikativ språkfärdighet i sin bedömning. En del av Lindroos informanter betonar den organisatoriska kompetensen, såsom uttal och grammatik och anser att den språkliga delen är viktigare. Andra betonar den pragmatiska kompetensen, till exempel undvikande strategier och non-verbal kommunikation, och anser att kommunikation är viktigare än korrektheten i muntlig språkfärdighet. (Lindroos 2010: 61–62, 67–69.)

Raili Hildén (2000) har studerat bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska hos finskspråkiga abiturienter. Hennes syfte har varit att validera de vanligaste bedömningskriterier som används i bedömningen av muntlig språkfärdighet i svenska. Hildén har analyserat prestationer av sammanlagt 29 abiturienter från åren 1994–1996. De vanligaste bedömningskriterierna i testerna har varit interaktion, initiativrikedom, begriplighet, flyt, språkets omfattning och språkriktighet. Resultaten visar att många av de egenskaper som beskrivs i bedömningskriterierna sammanhänger med betygsnivån, även om det finns stora skillnader också inom ett och samma år. Av bedömningskriterierna korrelerar begriplighet och flyt inte så entydigt med betygen. Resultaten förstärker uppfattningen om att man är mest enig om språkliga kompetenser då det gäller bedömning av muntlig språkfärdighet. Resultaten visar också att livliga elever, initiativtagare och de som gör färre fel är framgångsrikare och bättre i test än

---

<sup>9</sup> HY-TALK är ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt i bedömning av muntlig färdighet vid Helsingfors universitet. Projektet riktar sig till allmän skolutbildning och på högskolestadiet. (Helsingfors universitet 2006.)

blyga och passiva och de som producerar mer fel. De allmänna kompetenserna påverkar utan tvekan provets resultat men deras roll är oklar. (Hildén 2000: 319.)

Mirja Tarnanen (2002) har forskat i bedömningen av skrivandet i allmänna språkexamina. I sin studie koncentrerar sig Tarnanen på bedömarnas uppfattningar och bedömarens roll i bedömningen. Tarnanen gjorde en kvantitativ analys av hur enhetligt och logiskt bedömarna bedömer prestationerna i tre olika omgångar och genom att använda två olika nivåskalor. Resultaten visade inte större skillnader i enhetligheten och logiken i bedömningarna, vilket skulle betyda att det är lätt att använda nivåskalorna. I intervjuerna anser bedömarna dock att nivåskalorna är ologiska, subjektiva samt att det finns mycket utrymme för tolkning. Det kom fram att det är svårare att använda mitten av betygskalan. Största delen av prestationerna bedömdes just på denna nivå och detta fick bedömarna i Tarnanens studie att misstänka sin egen bedömningslinje. Enligt Tarnanen gör den positiva osäkerheten att bedömaren reflekterar över sin egen bedömningsprocess och ifrågasätter den i viss mån. Av studien framgår att bedömarna har olika uppfattningar om vad som är viktigt i språkfärdigheten. Det kom fram att det finns många andra faktorer som påverkar bedömaren under bedömningsprocessen, såsom skribentens bakgrund, innehållet i texten samt bedömarens egen vitalitetsnivå. Bedömarna fungerar inte mekaniskt eller endimensionellt utan mänskligt. Nivåskalor, bedömningsinstruktioner eller utbildning i bedömningen räcker inte om man vill nå en enhetlig och logisk bedömning. Det är viktigt att en bedömare funderar på sin egen uppfattning om språk och språkfärdighet och att en bedömare är medveten om vilka faktorer som styr hans bedömning. (Tarnanen 2002: 265–269.)

Sari Ahola (2012) har koncentrerat sig på de personer som utarbetar allmänna språkexamina i Finland och undersökt vilka slags uppfattningar dessa har om språket och språkfärdighet samt om utarbetande av tentamensuppgifter. Enligt Ahola (2012) kan informanterna i hennes studie indelas i tre grupper. Den första gruppen består av personer som har ändrat sin uppfattning från en formell till en mer funktionell uppfattning, medan den andra gruppens uppfattning varierar från en situation till en annan. Den tredje gruppen består av personer som fortfarande söker sin egen linje och som medvetet försöker fundera på orsaker till varför de anser som de gör. Enligt studien bidrar arbetserfarenhet och erfarenhet av inlärare till en funktionell syn. Dessutom har

de som utarbetar examina i andraspråk en mer funktionell uppfattning än de som utarbetar examina i främmande språk. Detta kan bero på det funktionella behovet som påverkar i bakgrunden, till exempel behovet av att främja elevernas integration till samhället och deras behov att lära sig språk. (Ahola 2012: 30, 113, 165–172.)

Johanna Alanen (2013) har undersökt reliabilitet och validitet i bedömningen av högstadieelevers muntliga språkfärdighet. Alanen har i sin studie testat om en noggrannare analys av elevernas muntliga språkfärdighet motsvarar elevernas betyg som de har fått i ett muntligt prov. Dessutom har Alanen jämfört de elever som har fått samma betyg för att se om det finns stora skillnader mellan dessa elever. Alanen (2013) kom fram till att vissa områden i lärarnas bedömning korrelerar ganska bra med betygen som eleverna hade fått, medan flyt, uttal och språkriktighet inte korrelerar så bra med betygen. Lärarnas bedömning kan dock anses vara relativt pålitlig och skillnaderna mellan eleverna är små. Det kommer fram väl vilka elever som har bättre och vilka som har sämre kunskaper, men i mitten av betygsckalan är det mycket svårare att bedöma elever. Då kan även små skillnader mellan elever leda till ett högre eller ett lägre betyg. Enligt Alanen (2013) kan eventuella felkällor i bedömningen utgöras av elevernas person, möjliga nervositet, tidigare framgång i svenska samt inkonsekvens i testfrågorna. (Alanen 2013: 14, 76–78.)

Hannu Niemi (2008) har forskat i den så kallade tjänstemanssvenskan<sup>10</sup> vid universitet och yrkeshögskolor. Niemi kom fram till att svensklärarna upplever att den språkfärdighetsnivå som krävs av studerandena är för hög. Svensklärarna på högskolor anser att avläggandet av tjänstemanssvenska har gjort det svårare för de studerande som har en sämre utgångsnivå i svenska att bli färdiga med sina studier. Det kom dessutom fram att minst 20 % av studerande vid högskolorna får intyg av en godkänd tjänstemanssvenska genom att i provet visa språkfärdighet som inte i verkligheten motsvarar den färdighetsnivå som krävs. Enligt Niemi (2008) stöder resultaten

---

<sup>10</sup> Niemi (2008) använder också benämningen tjänstemanssvenska. Detta motiverar han genom att det i lagstiftningen om språket (Lag 424/2003: 6 §) stadgas om tjänstemäns språkfärdigheter och att benämningen tjänstemanssvenska används för både den muntliga och den skriftliga språkfärdigheten i svenska (Niemi 2008: 35).

uppfattningen om att utgångsnivån hos högskolestuderande allt oftare är så låg att de inte når den färdighetsnivå som krävs av dem. (Niemi 2008: 5, 107, 149.)

Tidigare forskning visar att bedömning av muntlig språkfärdighet upplevs som subjektiv och att olika delar av språkfärdigheten betonas. Detta faller naturligt eftersom bedömning av muntlig färdighet hänger samman med hur bedömare uppfattar muntlig färdighet och språkfärdighet överlag. De icke-språkliga faktorerna och de allmänna kompetenserna påverkar bedömningen men det är oklart vilken roll de har. Dessutom upplever svensklärare på högskolor att det är svårt för många högskolestuderande att nå den krävda nivån i språkfärdigheten.

#### **1.4 Utgångspunkter för bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska vid universitet och yrkeshögskolor**

Enligt grundlagen är Finlands nationalspråk finska och svenska (Lag 731/1999: 17 §). Som tidigare konstaterats är majoriteten av befolkningen i Finland är finskspråkiga.<sup>11</sup> Det finns inte någon statistik över de finskspråkiga finländare som kan svenska flytande eller de svenskspråkiga finländare som kan finska flytande. Enligt lagstiftningen<sup>12</sup> är det dock obligatoriskt i Finland att studera det andra inhemska språket, finska eller svenska, vid grundskolor, yrkesskolor och gymnasier. Som tidigare påpekats har också den obligatoriska svenskan diskuterats och svenskan har varit ett frivilligt ämne i studentskrivningarna från och med januari 2006.<sup>13</sup> År 2007 valde totalt 24 585 studenter att skriva svenska i den medellånga lärokursen då det motsvarande talet år 2016 var 13 522 (Studentexamensnämnden 2016b).

Enligt statsrådets förordning om yrkeshögskolor (Förordning 1129/2014: 7 §) och statsrådets förordning om universitetsexamina (Förordning 794/2004: 6 §) ska den som

---

<sup>11</sup> År 2015 hade 88,7 % respektive 5,3 % av befolkningen i Finland registrerat finska respektive svenska som sitt modersmål (Statistikcentralen 2015).

<sup>12</sup> Lag 628/1998: 11 § 1 mom; Förordning 801/2014: 2 § 2 mom; Lag 629/1998: 7 § 2 mom.

<sup>13</sup> Lag 672/2005: 1 § 3 mom; Lag 629/1998: 18 § 2 mom. Lag 672/2005 trädde i kraft den 1 januari 2006.

avlägger högskoleexamen<sup>14</sup> visa att hen har sådana kunskaper i svenska som krävs av statsanställda inom ett tvåspråkigt ämbetsdistrikt. Enligt lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda ska den som arbetar som statlig tjänsteman vid en tvåspråkig myndighet ha utmärkta muntliga kunskaper eller nöjaktiga muntliga kunskaper i svenska beroende på befolkningsmajoritetens språk inom myndighetens ämbetsdistrikt (Lag 424/2003: 6 §). När det gäller de muntliga språkkunskaperna ska studeranden därmed visa sig ha minst nöjaktiga muntliga kunskaper i svenska. Utöver det går den så kallade tjänstemanssvenskan ut på att språkkunskaperna i svenska är tillräckligt bra med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende (Förordning 1129/2014: 7 §; Förordning 794/2004: 6 §).

Språkexamenssystemet för statsförvaltningen reformerades år 2003.<sup>15</sup> Arbetsgruppen som begrundade reformen konstaterade att högskolorna kan genomföra bedömningen självständigt. Det konstaterades dock att bedömningskriterierna och -praxis varierar avsevärt inom högskolor. Ett av arbetsgruppens förslag var att förbättra enhetligheten i högskolornas språkprov. (Undervisningsministeriet 2002: 26.) För detta ändamål inleddes KORU, det vill säga *Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen* som är det första gemensamma och nationella projektet i utvecklingen av språkundervisning vid yrkeshögskolor och vid universitet i Finland.<sup>16</sup> Projektets mål var bland annat att förbättra jämförbarheten och genomskinligheten i bedömningen av svenska språket både vid yrkeshögskolorna och vid språkcenter vid universitet samt vid andra likadana institutioner och att tydliggöra och förenhetliga bedömningskriterier och -praxis i bedömningen av språkfärdigheten (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 11–13, 17.)

---

<sup>14</sup> Bestämmelserna gäller inte en studerande som har fått sin skolutbildning på något annat språk än finska eller svenska. De gäller inte heller en studerande som har fått sin skolutbildning utomlands. Universitetet/yrkeshögskolan beslutar om de språkkunskaper som krävs av en sådan studerande.

<sup>15</sup> Förordning 481/2003.

<sup>16</sup> KORU genomfördes år 2003–2005 i samband med den nya språklagen som trädde i kraft 2003. Sammanlagt 56 högskolelärare i svenska språket tog del i projektet från 25 yrkeshögskolor och från 16 universitet.



I samband med reformen förändrades situationen så att studerandena kan som del av sin högskoleexamen visa sig ha goda eller nöjaktiga kunskaper i svenska.<sup>17</sup> Vitsorden *goda kunskaper* och *nöjaktiga kunskaper* ska motsvara nivån i statsförvaltningens språkexamina, vilket betyder att enskilda högskolor eller svensklärare inte längre kan själva definiera den kunskapsnivå som krävs av den som avlägger högskoleexamen. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 91–92.)

Som resultat av KORU-projektet finns det numera KORU-färdighetsnivåbeskrivningar både för skriftliga och muntliga färdigheter. Rådet för yrkeshögskolornas rektorer (ARENE rf) och chefer för språkcentra vid universitet har rekommenderat användningen av beskrivningarna vid alla yrkeshögskolor och universitet (ARENE 2006; Yliopistojen kielikeskuksien johtajien neuvosto 2006:1). Ordförråd och strukturer finns med som kriterier både i färdighetsnivåbeskrivningar för skriftlig och för muntlig kommunikation. Andra kriterier för muntliga färdigheter är uttal och interaktionskunskaper. Att avlägga tjänstemannasvenska och få godkänt för muntlig språkfärdighet ska man få minst vitsordet *nöjaktiga kunskaper*. För nöjaktiga kunskaper ska man visa sig ha sådana språkfärdigheter som motsvarar nivå B1 i den europeiska referensramen. Goda kunskaper förutsätter sådana språkfärdigheter som motsvarar nivå B2–C1. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 96–97.)

Enligt de gemensamma linjerna kan det däremot finnas skillnader mellan högskolor när det är fråga om språkkunskaperna angående studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende. Teman och avsikter med språkanvändningen kan väljas i enlighet med branschen som studeras. Dessutom kan betoningen av de olika delarna av språkfärdighet liksom de använda provtyperna variera beroende på yrket. (Juurakko-Paavola 2004.)

---

<sup>17</sup> I samband med studier i svenska på högskolenivå kan man inte visa sig ha utmärkta kunskaper som motsvarar färdighetsnivån C2 i den europeiska referensramen.

## 2 Bedömning av muntlig språkfärdighet

I min avhandling använder jag begreppet *språkfärdighet* i stället för till exempel språkförmåga, språkkunskap eller språkkompetens därför att jag anser att språkfärdighet beskriver den muntliga prestationen som helhet. Muntlig språkfärdighet är sammansatt av 1) förmåga att kunna använda språk överhuvudtaget, det vill säga språkförmåga, 2) språkkunskap, det vill säga det man kan om språket och dess struktur och 3) de olika språkliga men också icke-språkliga kompetenser som gäller muntlig kommunikation. Dessutom betonar begreppet språkfärdighet det subjektiva hos språkanvändaren som gör att man faktiskt är *färdig* att använda språket. Det kan ju hända att man har förmåga, kunskap och kompetens men att man inte använder språket exempelvis på grund av brist på självförtroende.

I detta kapitel beskriver jag den teoretiska bakgrunden för min avhandling. Först tar jag upp hur bedömning av språkfärdighet alltid avspeglar de allmänna trenderna inom språkvetenskapen. Jag ger dessutom en kort historisk översikt över bedömningen och de allmänna trenderna. Efter det går jag in på vilka slags trender som gäller idag och hur bedömning av muntlig språkfärdighet påverkas av dem idag. Avslutningsvis diskuterar jag de särdrag som är typiska för muntlig språkfärdighet och som därmed påverkar bedömning av den. Jag förklarar olika bedömningssätt och principer i bedömning samt presenterar provtyper som används i bedömning av muntlig språkfärdighet. Dessutom tar jag upp begreppen reliabilitet och validitet som är förknippade med vad läraren bedömer när hen bedömer muntlig språkfärdighet och hur.

### 2.1 Tillbakablick på bedömning av språkfärdighet

Bedömning av språkfärdighet avspeglar de allmänna trenderna inom språkvetenskapen. Språktest baserar sig på någon språklig teori, och när den språkliga teorin förändras påverkar det även språktester. Historiskt sett kan man tala om tre olika perioder: den så kallade förvetenskapliga perioden, den psykometriskt-strukturalistiska perioden och den psykolingvistiskt-sociolingvistiska perioden. (Eklund Heinonen 2009: 44.)

Den förvetenskapliga perioden kännetecknades av att man litade på forskarnas expertis och lärarens förmåga att göra en bedömning av språkfärdighet. Statistiska faktorer, objektivitet eller reliabilitet var inte intressanta. Det typiska språktestet bestod av fri muntlig eller skriftlig produktion som läraren bedömde subjektivt och intuitivt. Denna period tog slut på 1920-talet i USA medan den i England fortsatte ända in på 1970-talet. Denna typ av bedömning används fortfarande på många håll i världen. (Carlsen 2003: 60.)

Så småningom började man ifrågasätta den subjektiva bedömningen och i början av 1900-talet uppstod det en ny trend som har kallats för psykometrisk-strukturalistisk period. Denna trend har beskrivits som en sammanslagning av psykometri, det vill säga psykologiska tester<sup>18</sup> och strukturalistisk språksyn. Det krävdes objektivitet i tester och bedömningen. Fri produktion undveks eftersom den inte kunde mätas på ett objektivt och tillförlitligt sätt. (Carlsen 2003: 61.)

Mot slutet av denna period blev det också allmänt accepterat att också *vad* man mäter har betydelse, inte bara *hur* man mäter. Vikten av att kunna tala ett främmande språk började diskuteras under andra världskriget då USA hade utlandsstationerad personal i olika länder. Den potentiella otillförlitligheten i muntliga prov är en utmaning som måste hanteras på ett annat sätt än genom att helt och hållet utesluta mätning av muntlig och skriftlig produktion. På 1950-talet började *Foreign Service Institute* i USA utveckla metoder för att testa muntlig produktion utan att äventyra reliabiliteten. Man skulle använda bedömningsskalor med tydliga kriterier som hjälpmedel i bedömningen samt börja utbilda bedömare. (Carlsen 2003: 62.)

I början av 1970-talet kritiserades den psykometriskt-strukturalistiska språksynen för att inte testa autentiskt språkbruk, vilket man alltmer hade börjat intressera sig för. (Eklund Heinonen 2009: 45.) Den psykolingvistiskt-sociolingvistiska perioden medförde att språket och dess delar började ses som en helhet. Integrativa tester, det vill säga tester som mäter flera färdigheter i samma uppgift, förordades. Fokus flyttades från reliabilitet till validitet, vilket betyder att *det* man testar blev viktigare än *hur* man testar. De

---

<sup>18</sup> Psykologer hade startat utveckling av storskaliga intelligenstest som kunde utvärderas objektivt. Erfarenheten från dessa tester har utnyttjats vid mätning av språkfärdighet.

centrala idéerna i den psykolingvistiskt-sociolingvistiska ansatsen är kvar i den nu rådande kommunikativa språksynen, dock under 1980-talet har vikten av förmågan att kommunicera i verkliga situationer diskuterats mer aktivt. (Carlsen 2003: 62–63.)

## 2.2 Mot den kommunikativa och funktionella språkfärdigheten

Idag är den kommunikativa språksynen dominerande. Den kommunikativa språksynen är resultat av diskussionen ända från Noam Chomskys dagar på 1960-talet till idag då även Europarådet har tagit ställning till språkfärdighet och vad den innebär. I princip kan den kommunikativa språksynen betyda att det minsta kravet när det gäller språkfärdighet är att budskapet kommer fram, men som sagt finns det flera olika modeller om språkfärdighet.

I detta kapitel presenterar jag kort olika modeller om den kommunikativa språkfärdigheten som ofta hänvisas till i litteraturen. Jag tar upp hur de olika aspekterna så småningom bildar den kommunikativa språksynen som jag använder i min studie (Bachmans modell, se nästa kapitel 2.3). Dessutom redogör jag kort för hur den kommunikativa språkfärdigheten har beskrivits på 2000-talet.

Först gjorde Noam Chomsky (1965) en skillnad mellan *kompetens* och *performans*. Enligt honom betyder kompetens den perfekta kunskapen som en modersmålsalare har om sitt eget språk, medan performans betyder den ofullständiga användningen av denna kunskap i den egentliga språkanvändningen. Han ansåg att den språkliga kompetensen endast består av grammatik. (Chomsky 1965: 4.)

Som invändning mot Chomskys synpunkt på grammatikens dominans presenterade Dell Hymes (1972) begreppet *kommunikativ kompetens* som enligt honom består av fyra delområden: 1) det som är möjligt, det vill säga acceptabelt på en grammatisk, kulturell och kommunikativ nivå, 2) det som är genomförbart trots olika begränsningar såsom minnesbegränsningar, 3) de yttranden som är lämpliga och 4) det som faktiskt väljs att utföra. (Hymes 1972: 281.)

Enligt Michael Canale och Merrill Swain (1979) består kommunikativ kompetens av *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens* och *strategisk kompetens*. Den grammatiska kompetensen handlar om det språkliga som till exempel ordförråd och fonologi, och den sociolingvistiska kompetensen handlar om sociokulturella regler och andra regler för samtal. Med den strategiska kompetensen menar Canale och Swain (1979) de verbala och non-verbala strategier med vilka man kan kompensera för eventuella störningar i kommunikationen (Canale & Swain 1979: 56.)

Nuerna handlar språkfärdighet inte endast om grammatik och det språkliga utan hela prestationen i en kommunikativ situation. Om det tidigare har betonats grammatik och lexikon i språkundervisningen, verkar det nu vara viktigare att man är flexibel och satsar på förståelse mellan människor. Till exempel i Sverige syftar Sfi-utbildningen till att eleverna ska utveckla *en funktionell språklig förmåga*. Detta betyder att eleven ska ha ”ett språk som fungerar i verkliga livet”. Målet är då inte att lära elever perfekt svenska utan svenska som går att använda i samhället. (Wrigstad 2004: 726–727.)

Enligt Europarådet (2007) bidrar *alla mänskliga kompetenser* på ett eller annat sätt till språkanvändarens förmåga att kommunicera. Därigenom kan alla mänskliga kompetenser betraktas som delar av kommunikativ språkfärdighet enligt Europarådet. Även begreppet *flerspråkighet* används. En person kan till exempel utnyttja sin färdighet att uttrycka sig på ett språk och samtidigt förstå ett annat språk. (Europarådet 2007: 4–5, 99.)

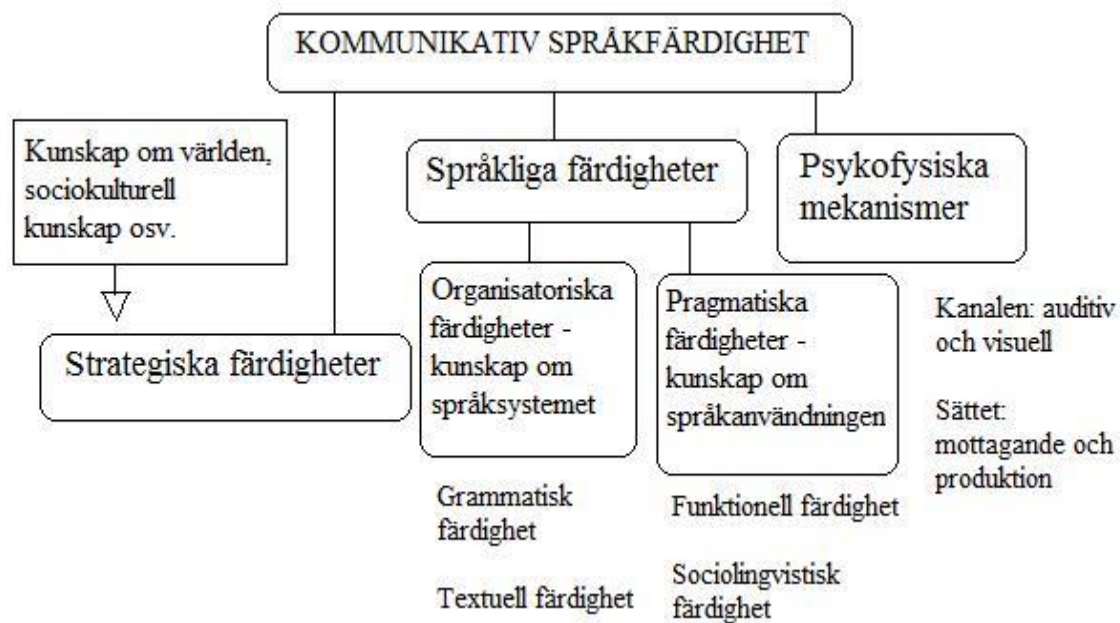
## 2.3 Bachmans modell

Den modell som jag använder i analysen är Lyle Bachmans (1990) modell om kommunikativ språkfärdighet. Bachman använder engelskspråkiga begrepp såsom *communicative language ability* och *language competence* (se Bachman 1990). För tydlighetens skull talar jag till exempel om *kommunikativ språkfärdighet* och *språkliga färdigheter*.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Jag har själv översatt de engelskspråkiga begreppen för att dessa begrepp ska passa ihop med de begrepp som jag har använt tidigare.

Lyle Bachman (1990) indelar kommunikativ språkfärdighet i språkliga färdigheter, *strategiska färdigheter* och *psykofysiska mekanismer*. Språkliga färdigheter innebär språkkunskaper som används i kommunikation genom språk. (Bachman 1990: 84.) Bachman (1990) indelar vidare den språkliga färdigheten i *organisatoriska färdigheter* och *pragmatiska färdigheter*. I figur 1 har jag sammanfattat beståndsdelarna av kommunikativ språkfärdighet.



**Figur 1.** Kommunikativ språkfärdighet enligt Bachman (1990).

Organisatorisk färdighet består av *grammatisk färdighet* och *textuell färdighet*. Grammatisk färdighet omfattar kunskapen om själva språksystemet, det vill säga lexikal, morfologisk, syntaktisk och fonologisk kunskap. Textuella färdighet handlar om samtalsstruktur gällande sammanhållning och retoriska medel. (Bachman 1990: 87–88.)

Pragmatiska färdigheter består av kunskap om språkanvändning och handlar om relationer mellan yttranden och de funktioner som talare har för avsikt att utföra genom dessa yttranden, nämligen *funktionell färdighet*. *Funktionell språkfärdighet* betyder att språk används för vissa kommunikativa mål och syften. Till pragmatiska färdigheter hör också *sociolingvistisk färdighet* som syftar till att språkanvändningssituationen avgör vilka slags yttranden som är lämpliga just i den kontexten. Det handlar om att anpassa

språkanvändningen till olika situationer och ta hänsyn till kulturella särdrag. (Bachman 1990: 89–98.)

Psykofysiska mekanismer i språkanvändningen tyder på den auditiva eller den visuella kanalen. Utöver detta handlar det om sättet med vilken kommunikativ språkfärdighet förmedlas. Med andra ord är det fråga om mottagande och produktion, det vill säga om man är mottagare eller producent i en kommunikationssituation. (Bachman 1990: 84.)

Med strategiska färdigheter avser Bachman (1990) den mentala kapaciteten med vilken språkliga färdigheter införs i en kommunikationskontext. Strategiska färdigheter fungerar som hjälpmedel och hjälper en att relatera språkkunskaper till den kommunikationssituation där språkbruket sker. Strategiska färdigheter syftar också till språkanvändarens kunskap om världen och den sociokulturella kunskapen. Bachman (1990) anser att strategiska färdigheter är en viktig del av kommunikativ språkanvändning. Enligt honom är det inte bara fråga om att kompensera brister i språkliga färdigheter utan det handlar om att konstruera det effektivaste sättet att nå det kommunikativa målet. Genom att först värdera språkanvändningssituationen och planera vilka språkliga eller andra färdigheter som behövs i just den situationen, kan den som kommunicerar nå det kommunikativa målet i den situationen. Det innebär språkanvändarens förmåga att koppla ihop kontexten där kommunikation sker med kunskap om språk och kunskap om världen. Till strategiska färdigheter hör också non-verbala strategier. (Bachman 1990: 84–85, 98–103.)

Bachman (1990) anser att strategiska färdigheter påverkar språklig performans men enligt honom är det inte fråga om språkliga färdigheter utan det handlar om att en språkanvändare utnyttjar bättre sina språkliga färdigheter. Enligt honom är det hellre fråga om en allmän (kognitiv) förmåga som möjliggör att en individ överhuvudtaget kan utnyttja sina kunskaper bättre i alla möjliga situationer, inte endast i de språkliga situationerna. Att bedöma påverkan av dessa olika allmänna förmågor är enligt Bachman (1990) ytterst en fråga om begreppsvaliditet<sup>20</sup>. (Bachman 1990: 106–107.)

---

<sup>20</sup> Validitet diskuteras mer noggrannare senare i denna avhandling (se kapitel 2.4.3).

Testtagarens prestation i ett muntligt prov påverkas enligt Bachman (1990) också av *felkällor* (eng. *sources of error*). Bachman (1990) kategoriserar felkällorna på följande sätt: testmetodiska synpunkter, personliga särdrag och slumpmässiga faktorer.<sup>21</sup>

Till testmetodiska synpunkter hör testmiljö, provinstruktioner, kommunikationskanal, förväntat reaktionssätt och relationen mellan stimulus och reaktion. Testmiljön omfattar allt som har med själva provsituationen att göra, till exempel om situationen är bekant eller obekant för testtagaren, andra testtagare som deltar i samma situation eller tidpunkten i vilken provsituation sker. Provinstruktioner innebär de instruktioner som ges före provsituation samt tidsanvändning i provsituationen, medan kommunikationskanalen går ut på på den auditiva eller visuella kanal via vilken testtagare tar emot det språkliga eller icke-språkliga material som hen ska reagera på. Det förväntade reaktionssättet betyder till exempel om testtagaren ska reagera genom att använda endast det språkliga eller både det språkliga och icke-språkliga och om testtagaren ska reagera enligt vad som är passande i situationen. Relationen mellan stimulus och reaktion innebär relationen mellan den stimulus som testtagaren mottar och den förväntade reaktionen. (Bachman 1990: 156–157, 164.)

Personliga särdrag tyder på sådana faktorer som inte har med kommunikativ språkfärdighet att göra, såsom speciell kunskap om vissa innehållsområden, kön eller etnisk bakgrund. Personliga särdrag är enligt Bachman (1990) systematiska, medan slumpmässiga faktorer är osystematiska och temporära och därför också oförutsedda. Dessa oförutsedda faktorer kan vara till exempel testtagarens mentala eller emotionella tillstånd eller sådana förändringar i provsituationen som är omöjliga att kontrollera. (Bachman 1990: 164–165.)

---

<sup>21</sup> Bachman använder själv engelskspråkiga begrepp som *test method facets*, *personal attributes* och *random factors* (se Bachman 1990).



## 2.4 Att bedöma muntlig språkfärdighet

Att bedöma muntlig språkfärdighet skiljer sig från att bedöma skriftlig språkfärdighet eftersom muntlig språkfärdighet och muntlig kommunikation överhuvudtaget skiljer sig från skriftlig språkfärdighet och skriftlig kommunikation på många sätt. Det talade språket har många sådana speciella drag som det skrivna språket inte har. Detta påverkar också bedömning av muntlig språkfärdighet.

De största skillnaderna mellan det talade och det skrivna språket har att göra med produktionsprocessen och kommunikationssituationen. Det talade språket omfattar både verbal och non-verbal kommunikation. Dessutom produceras det talade språket oftast i social interaktion med andra människor. (Tiittula 1993: 64–64.) Att förstå tal är också en dynamisk och aktiv tolkningsprocess där åhöraren använder både den verbala och non-verbala informationen. Det handlar inte endast om att producera språk utan man ska också förstå och reagera på det man hör. (Tiittula 1992: 27, 31.) Enligt denna förklaring skulle muntlig språkfärdighet inkludera även förståelse och reagering vid sidan av producering av språket.

Det som enligt Carlsen (2003) kännetecknar prov i muntlig språkfärdighet är att testtagaren förväntas producera tal (Carlsen 2003: 63). Därmed är lärarna som bedömer studerandes muntliga språkfärdighet intresserade av det tal som studeranden producerar. Men vad lärare bedömer när de bedömer muntlig språkfärdighet och vad de betonar i sin bedömning kan variera. Som det har kommit fram avspeglar bedömning av språkfärdighet de allmänna trenderna inom språkvetenskapen. De allmänna trenderna och synen på språkfärdighet påverkar lärare och därigenom också valet av provmetoden. Inom det strukturalistiska-behavioristiska paradigmet testades olika strukturer, medan intresset inom det kommunikativa paradigmet riktar sig till kommunikation och provmetoder väljs så att de liknar situationer i det verkliga livet (Carlsen 2003: 63–64).

Vad man än anser med muntlig språkfärdighet och vilka delar av muntlig språkfärdighet man än är intresserad av, ska testning och bedömning ändå planeras. Det finns olika bedömningssätt och olika provtyper som kan användas. Varje bedömningssätt och provtyp kan anses ha sina för- och nackdelar. Det handlar om att bestämma sig för de

bedömningssätt och de provtyper som bäst främjar en så reliabel och valid bedömning som möjligt. Nedan presenteras olika bedömningssätt och provtyper. Jag förklarar också begreppen reliabilitet och validitet och tar upp diskussioner kring dem. Den bärande tanken är att även om bedömning av muntlig språkfärdighet kan uppfattas som svår, ska den ändå genomföras – så bra som möjligt.

### 2.4.1 Bedömningssätt och principer i bedömning

I bedömning av muntlig språkfärdighet används sällan metoder som baserar sig på att räkna fel eller överhuvudtaget att räkna språkliga fenomen. Vanligtvis använder man kvalitativ bedömning för att beskriva på vilken nivå testdeltagare befinner sig. (Huhta 1993: 150.)

När det gäller bedömning av språkfärdighet görs en skillnad mellan *bedömning av studieresultat* och *bedömning av nivån på språkfärdighet*. När studieresultat bedöms, bedöms om studeranden har uppnått de specifika mål som finns i kursplanen. Bedömningen av språkfärdighetsnivån handlar om att bedöma vad studeranden kan göra eller hur hen kan tillämpa sina färdigheter i det verkliga livet. Lärarna har en naturlig tendens att vara mer intresserad av att bedöma studieresultat, eftersom de vill få feedback på undervisningen. Arbetsgivare, skolmyndigheter och studerande är däremot mer intresserade av bedömning av färdighetsnivån, det vill säga vad någon kan göra en viss tidpunkt. När det är fråga om en behovsbaserad kontext, är skillnader mellan dessa två principer små i den ideala situationen. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 250–251.)

Bedömningen kan vara relaterad till undervisningen. *Kontinuerlig bedömning* betyder att lärare bedömer studeranden kontinuerligt under lektioner. Läraren ger vitsordet på basis av vilka slags färdigheter studeranden har visat sig ha i klassrummet. I den kontinuerliga bedömningen kan kreativitet och olika styrkor beaktas bättre men dess framgång beror ytterst på lärarens förmåga att vara rättvis. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 252–253.)

Bedömningen kan också vara separat från undervisningen. *Vid vissa tidpunkter utförd bedömning* innebär att läraren ger vitsord på basis av en provsituation som genomförs vid en viss tidpunkt, vanligtvis i slutet av kursen. Fördelar med bedömning som utförs vid vissa tidpunkter är att man kan säkerställa att studerande bedöms på lika grunder som tidigare. Även utvecklingen av studerandenas färdigheter kan följas bättre om alla grupper bedöms på samma sätt år efter år. En sådan här bedömning kan dock favorisera vissa typer av studerande i och med att studerande är annorlunda och alla provtyper inte passar alla. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 252–253.)

I *normrelaterad bedömning* jämförs testtagaren med andra testtagare. Avsikten är att majoriteten av testtagare kan placeras i mitten och att det inte finns så många som får de bästa eller de sämsta betygen. Enligt Huhta (1993) sker största delen av all bedömning på detta sätt. Bedömning av muntlig språkfärdighet är dock ofta *kriterierelaterad*. Då jämförs testtagarens prestation med externa kriterier som ofta är verbala beskrivningar med olika nivåer (till exempel KORU-beskrivningar). Därmed borde varje testtagare behandlas individuellt. (Huhta 1993: 144–145.) Enligt McNamara (2000) är det möjligt att testtagare jämförs med varandra i kriterierelaterad bedömning även om individuella prestationer bedöms enligt verbala beskrivningar och inte ska jämföras med varandra. Enligt honom händer detta till exempel när studeranden jämför sig med andra. Även lärarna som bedömare har vissa förväntningar enligt vilka de placerar den aktuella prestationen. (Mc Namara 2000: 63–64.)

Förutom att bedöma enligt vissa kriterier eller jämföra studerande med varandra kan bedömningen vara holistisk eller analytisk. I *holistisk bedömning* bedöms muntliga språkkunskaper som helhet. I *analytisk bedömning* indelas språkfärdigheter i olika delar och dessa delområden bedöms separat. Delområdena kan vara till exempel uttal, interaktion och flyt. (Huhta 1993: 149–150.)

Fördelar med analytisk bedömning är att den uppmuntrar bedömare att göra noggranna iakttagelser. Dessutom erbjuder den ett lämpligt metaspråk i förhandlingarna mellan bedömare och studerande, när bedömare ger feedback till studerande. Nackdelar med analytisk bedömning är att det kan vara svårt att hålla kategorierna skilda från helhetsbedömning. Dessutom överskrider användningen av mer än fyra kategorier lätt

bedömarnas kognitiva förmåga. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 260.) Den analytiska bedömningen kräver också utveckling av ett antal separata bedömningskriterier. När den analytiska bedömningen utförs är det vanligt att kombinera olika analytiska aspekter och göra en helhetsbedömning. (Mc Namara 2000: 43–44.)

I KORU-färdighetsnivåbeskrivningar används holistisk bedömning därför att den är ett mer realistiskt sätt att bedöma högskolestuderandenas kunskaper då målet är att bedöma hur studeranden klarar sig i det verkliga livet. Den holistiska beskrivningen har dock kompletterats med analytiska kriterier. Detta har ansetts öka enhetlighet mellan lärare och förstärka inläring i och med att det vid behov är möjligt att ge noggrannare feedback till studerande, vilket eventuellt hjälper dem att förbättra sina språkkunskaper. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 28, 95.)

Bedömningens mål avgör vilka egenskaper i själva bedömningen blir viktigare. *Selektiv* bedömning rangordnar studerande medan *pedagogisk* bedömning stöder inläringen. I de större selektiva bedömningarna är det oftast viktigt att omständigheter och uppgifter är desamma för alla. Pedagogisk bedömning tillåter mer autenticitet och variation eftersom målet är att främja den individuella utvecklingen. (Hildén 2016: 198–199.)

Egentligen handlar den selektiva och pedagogiska bedömningen *summativ* och *formativ* bedömning. Beskrivningen ovan betonar dock mera syftet med bedömningen. I formativ bedömning samlar lärare kontinuerligt information om utvecklingen av inläring och syftet med formativ bedömning är att främja inläring. Summativ bedömning handlar om att sammanfatta studieresultat till ett vitsord i slutet av kursen. Den summativa bedömningen är ofta normrelaterad bedömning som utförs vid vissa tidpunkter. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 253–254.) Formativ bedömning kan därmed anses ha ett pedagogiskt mål medan summativ bedömning eftersträvar mer att rangordna.

*Autenticitet* i bedömningen är inte ett nytt fenomen men den har diskuterats mycket. *Intern autenticitet* betyder i vilken utsträckning bedömningsuppgifter (provtyper) aktiverar de kunskaper som behövs i det verkliga livet. *Extern autenticitet* betyder å andra sidan i vilken utsträckning provtyperna motsvarar det verkliga livets situation. (Hildén 2016: 198.) I *autentisk bedömning* är avsikten att bedöma relevanta och centrala

språkliga kompetenser, kommunikationsfärdigheter och språkanvändarens inställningar så att bedömningen stöder språkundervisningens mål. (Kohonen 2005: 7–8, 10).

*Subjektiv bedömning* baserar sig på bedömarens övervägande och vanligtvis avser begreppet bedömning av kvaliteten i den språkliga prestationen. I *objektiv bedömning* har subjektiviteten minskat. Vanligtvis omfattar objektiv bedömning sådana provtyper där varje del har endast ett korrekt svar, till exempel flervalstester. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 256.) I bedömning av muntlig språkfärdighet finns det knappt några korrekta svar, vilket skulle tyda på att bedömning av muntlig språkfärdighet baserar på en bedömares subjektiva övervägande.

Frågan om objektivitet och subjektivitet är dock mycket mer komplicerad. För rättvisans skull bör all bedömning vara så objektiv som möjligt. Subjektivitet i bedömningen kan minskas till exempel genom att definiera bedömningens innehåll, utnyttja lösningar som baserar sig på gemensamma överväganden, utbilda bedömare i användning av instruktioner för bedömning och genom att bedömning utförs av flera personer. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 256–257.) Reliabilitet och validitet diskuteras noggrannare senare i denna avhandling (se kapitel 2.4.3).

## 2.4.2 Olika provtyper

Språkfärdighet kan aldrig testas i sin helhet utan ett antal prov får ge en antydning om en persons *prestationsförmåga*. Begreppet prestationsförmåga syftar till förmågan att kunna producera språk och i detta fall kräver till exempel en intervju mer prestationsförmåga än ett lucktest. Prestationsförmåga kan också anses innebära en adekvat prestation. Det innebär ett lämpligt och passande språkbruk och syftar till förmågan att kunna kommunicera i en relativ autentisk situation. Då är det fråga om *performanstester* som är en provtyp som liknar uppvisningsprov. Provtyper som används i bedömning av muntlig språkfärdighet kan anses vara performanstester, därför att de slutsatser som man gör på basis av dem baserar på studerandenas prestationer om hur bra de behärskar de diskurstyper som är relevanta med tanke på

inlärningssituationer och studerandenas behov. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 255–256.)

Olika typer av muntliga prov är lämpade för att få fram olika typer eller aspekter av muntliga färdigheter och vissa muntliga prov testar även andra färdigheter än endast språkliga färdigheter. Valet av provmetoden beror på syftet med provet, den bakomliggande teorin om språket och människor för vilka provet är konstruerat. Provmetoden kan även vara en potentiell källa för felkällor. En och samma testtagare kan uppföra sig helt annorlunda i ett rollspel, i en uppläsning eller i en muntlig presentation. Därför är det viktigt att testtagare är bekanta med den provtyp som används i det muntliga provet och att provet inkluderar olika provtyper. (Carlsen 2003: 65–66.)

Cecilie Carlsen (2003) har beskrivit följande provtyper som används i bedömning av muntlig språkfärdighet: kontrollerad intervju, par- och/eller gruppdiskussioner, muntliga presentationer, rollspel, högläsning och bildbeskrivning. Dessa är några av de mest använda provtyperna för att få fram det talade språket. *Den kontrollerade intervjun* syftar till en intervju där bedömaren intervjuar testtagare. Intervjun är strukturerad och bedömaren kontrollerar innehållet i intervjun. Testtagaren har dock möjlighet att formulera sina svar på sitt eget sätt. Om intervjun utvecklas till ett samtal som liknar det verkliga livet, har den potential för att få fram även personens interaktionskunskaper. Intervjun har kritiserats för att den inte är lämplig för att få fram de centrala delarna av den verkliga språkanvändningen. (Carlsen 2003: 66–70.)

Några av de problem som är relaterade till intervjun kan lösas genom att bedömaren ersätts med en annan testtagare. Då är det fråga om *par- och/eller gruppdiskussioner*. Testtagarna är mer avslappnade i ett samtal mellan två eller flera jämlika testtagare. Dessutom är det lättare att få testtagarna att producera språk som liknar det verkliga livet. Problem som uppstår med denna provtyp handlar om att välja testtagare till provsituationer: alla testtagare borde ha möjlighet att prestera sitt bästa. Hur heterogeniteten bland testtagare och testtagarnas olika personlighetstyper påverkar har ännu inte forskats empiriskt tillräckligt mycket. (Carlsen 2003: 67.)

I *muntliga presentationer* ska testtagare förbereda en muntlig presentation i förväg eller bara en kort stund före provet. Provtypen anses vara autentisk på det sättet att vi alla ibland måste presentera olika ämnen i dagliga diskussioner eller i en utbildnings- eller arbetsmiljö. Nackdelar med denna provtyp är att den testar relativt lite interaktionskunskaper. Dessutom är valet av ämne avgörande eftersom det kan sätta studerande i olika situationer. (Carlsen 2003: 68.)

Genom att använda *rollspel* som provtyp kan man få fram speciella typer av språkanvändning som annars skulle kunna vara svåra att få fram i ett prov. Rollspel handlar om att testtagaren tar på sig en viss roll och sätter sig in i en given situation. Några testtagare kan dock ha svårigheter med denna provtyp medan andra kan vara mer bekanta med metoden. När man använder rollspel riskerar man i alla fall att testa andra färdigheter än språkliga färdigheter, eller åtminstone andra färdigheter utöver de språkliga färdigheterna. (Carlsen 2003: 69.)

*Högläsning* är ett exempel på en provsituation där alla testtagare får utföra exakt samma uppgift, vilket möjliggör jämförelsen mellan testtagarna. Den uppenbara fördelen med denna metod är att den är mycket standardiserad. Dessutom är det lätt att organisera ett sådant här prov och normalt förstår testtagare vad som förväntas av dem. Genom denna provtyp bedömer man dock endast en begränsad del av muntlig språkfärdighet, nämligen uttalet. Den väsentligaste kritiken mot denna provtyp gäller det faktum att den testar en språklig färdighet som är irrelevant med tanke på muntlig språkfärdighet. Dessutom påpekar man att det finns en stor variation i högläsning även bland modersmålstalare. Ett annat exempel på en provsituation där alla testtagare får utföra exakt samma uppgift är *bildbeskrivning*. Den innebär att testtagaren beskriver en bild eller berättar en historia som är relaterad till bilden. Denna provtyp används ofta i samband med en intervju eller en diskussion mellan studerandena. Den är också lämpad för att få fram en viss typ av ordförråd. En nackdel med denna metod är att människor med olika kulturella bakgrunder kan tolka samma bilder eller berättelser på olika sätt. Fördelar med denna provtyp beror på lämpligheten av bilder som används. (Carlsen 2003: 69–70.)

Det framgår av beskrivningarna ovan att det som en lärare vill testa och bedöma, med andra ord det som en lärare anser höra till språkfärdighet, spelar en stor roll i valet av provtypen. Förutom att fundera på vad det är som man vill få fram i ett muntligt prov, ska man ta hänsyn till att studerandena är olika. Valet av provtypen handlar i synnerhet om vad som testas och bedöms i det muntliga provet och vilka slutsatser som kan dras på basis av det muntliga provet. Dessutom är det fråga om hur muntlig språkfärdighet testas och bedöms samt hur tillförlitliga resultaten av det muntliga provet kan sägas vara. Dessa frågor om reliabilitet och validitet diskuteras i nästa kapitel.

### 2.4.3 Reliabilitet och validitet

Validitet har definierats från tre olika synvinklar. *Kriterievaliditet* handlar om relationen mellan ett kriterium och ett viss test. Man är intresserad av hur bra testet korrelerar med kriteriet och om man kan dra tillförlitliga slutsatser från testresultatet när det är fråga om vissa kriterier, till exempel om det med hjälp av testresultatet är möjligt att förutspå hur bra eller dåligt en studerande klarar sig på något språk i skolan. *Innehållsvaliditet* avser att testet innehåller representativt material från det område som ska testas, till exempel om det i läsförståelseprov används sådana texter som förekommer i verkligheten. *Begreppsvaliditet* betyder att abstrakta begrepp operationaliseras så att de blir mätbara och jämförbara med andra begrepp. Relevanta begrepp ska användas och de ska operationaliseras på ett ”rätt” sätt så att de slutsatser som dras på basis av testresultaten är ”sanna”. (Fulcher & Davidson 2007: 4–11.)

Validitet har blivit en av de centrala frågorna i bedömning av språkfärdighet. Enligt den rådande praxisen är kriterievaliditet och innehållsvaliditet delar av begreppsvaliditet. Enligt denna uppfattning beskriver validitet inte prov eller bedömning utan i vilken utsträckning vi kan dra slutsatser på basis av provresultat och om de slutsatser som vi drar på basis av provresultatet är berättigade. (Fulcher & Davidson 2007:12–15.) Är det till exempel möjligt att förutspå nöjaktig muntlig språkfärdighet i svenska om en studerande får testresultat X i det muntliga provet? Om vi säger så, vad finns det för evidens?



Reliabilitet betyder för sin del tillförlitlighet hos provresultat. I princip ska samma prov ge samma resultat då det genomförs flera gånger. Dessutom ska olika bedömare komma fram till samma bedömning. (Eklund Heinonen 2009:49.) Det kan dock hända att olika bedömare kommer fram till olika resultat när de bedömer samma testprestation. Detta beror inte på testtagarens kunskaper utan enbart på bedömarna och deras tolkning av kriterierna. Det är fråga om bedömarreliabiliteten. Förutom att se till att eleverna har så goda förutsättningar som möjligt att göra provet, är det bra att samla in information om elevernas språkfärdighet vid flera olika tillfällen (Wrigstad 2004: 720–721).

Enligt Bachman (1990) betyder reliabilitet att provresultatet är så tillförlitligt som möjligt. Resultatet ska påverkas så lite som möjligt av felkällor (se kapitel 2.3). När reliabiliteten undersöks, ska möjliga felkällor identifieras och deras inverkan på testresultatet värderas. Ju mindre felkällor desto mer reliabla resultat. Det finns alltid faktorer som påverkar testresultatet. Några av dem kan kontrolleras, såsom testmetoden och testsituationen, men det finns faktorer som det inte är möjligt ha kontroll över (se kapitel 2.3 om felkällor). Enligt Bachman (1990) är reliabilitet även ett krav för validitet. Om provresultatet påverkas så lite som möjligt av felkällor, är det det språkliga som bedöms. Därför är det enligt Bachman viktigare att reliabilitet och validitet uppfattas som komplement till varandra i stället för att de beskrivs som separata delar. (Bachman 1990:160–163.)

Då både reliabilitet och validitet beaktas kan det hända att det som bedöms är endast det som går att bedöma tillförlitligt. Takala (1993) anser att det är viktigare att testa och bedöma om de viktiga målen har uppnåtts i stället för att koncentrera sig på att tillförlitligt bedöma sådant som det överhuvudtaget är möjligt att bedöma tillförlitligt. Han menar att mångsidighet och autenticitet är viktiga i bedömningen, även om en del av reliabiliteten skulle riskeras. Han kallar det för *ekologisk validitet*. (Takala 1993: 267–269.)

Det viktigaste enligt Bachman och Palmer (1996) är att ett prov är användbart. De använder termen *användbarhet* i vilken de kombinerar reliabilitet, validitet, autenticitet, *interaktivitet*, *effekt* och *genomförbarhet*. Enligt Bachman och Palmer (1996) är reliabilitet en förutsättning för validitet och användbarhet, men reliabilitet är inte den

enda förutsättningen. Språkprov utförs för olika ändamål. Detta betyder att även om tillförlitliga språkprov skulle användas, kan det hända att det som testas inte är relevant med tanke på ändamålet. (Bachman & Palmer 1996: 23–26, 65–66.)

Bachman och Palmer (1996) menar med autenticitet den externa autenticiteten som har beskrivits tidigare (se kapitel 2.4.1), det vill säga att egenskaperna i språkprovet ska motsvara egenskaperna i användningen av målspråket. Med interaktivitet menar de att ett språkprov är i interaktion med en persons relevanta egenskaper, vilket tidigare i denna avhandling har kallats för intern autenticitet (se kapitel 2.4.1). Relevanta egenskaper handlar om språkliga färdigheter och metakognitiva strategier, men även kunskap om världen eller om en viss bransch. Till relevanta egenskaper hör även emotioner: vissa teman, till exempel abort väcker stora känslor hos personer. Detta kan förenkla språkanvändningen och begränsa personernas förmåga att utnyttja hela sitt omfång av språkliga och strategiska färdigheter. (Bachman & Palmer 1996: 23–26, 65–66.)

Användningen av ett prov kan ha en positiv eller negativ effekt. Om studerande har en positiv uppfattning om provet, kan de vara mer motiverade och förmodligen uppnå bättre resultat. Ett prov kan även påverka lärare. En lärare kan uppleva att det som hen lär inte är relevant med tanke på provet. Läraren kan också uppleva att det som hen lär för att förbereda studeranden för provet, är i konflikt med lärarens egna mål och värderingar. (Bachman & Palmer 1996: 29–35.) Slutligen omfattar genomförbarhet sådana faktorer som avgör om ett prov kan användas. Genomförbarhet handlar om olika resurser såsom personal, tid och materiella resurser såsom utrymmet och utrustning. Bachman och Palmer (1996) påpekar att genomförbarhet är en lika viktig faktor när det gäller användbarhet av ett prov som alla andra faktorer, eftersom genomförbarhet sannolikt påverkar alla beslut som fattas om utveckling och användning av provet. (Bachman & Palmer 1996: 35–37.)

Användbarhet borde enligt Bachman och Palmer (1996) maximeras genom att kombinera de egenskaper som bidrar till användbarhet. Vikten av en viss egenskap beror på kontexten. Därmed ska varje prov utvecklas separat, för var sin grupp och i var sin språkanvändningssituation. (Bachman & Palmer 1996: 17–18.)

Det kan därmed konstateras att reliabilitet och validitet är viktiga i bedömningen och värda att fundera på när det gäller valet av provtyperna. Validitet och reliabilitet kan dock förlora sitt värde, om provet annars är oanvändbart. Det kan vara fråga om att provet inte är relevant med tanke på ändamålet eller att resurserna inte möjliggör en lämplig provsituation. Reliabilitet och validitet kan uppfattas som komplement till varandra: reliabilitet kan anses vara ett krav för validitet och vice versa. Om de beskrivs som separata delar och följs för noggrant kan de även motverka varandra. Det kan handla om att en lärare vägrar bedöma något som inte går att bedöma tillförlitligt medan en annan lärare koncentrerar sig på valida men otillförlitliga provresultaten. Sauli Takalas (1993) användning av begreppet ekologisk validitet och begreppet om provets användbarhet av Lyle Bachman och Adrian Palmer (1996) tyder på att de är av den åsikten att även om många saker ska tas hänsyn till i bedömning av muntlig språkfärdighet, ska den genomföras så bra som möjligt genom att anpassa olika kraven till den givna situationen.

### **3 Högskolelärares uppfattningar om bedömning av muntlig språkfärdighet**

I detta kapitel redogör jag för den empiriska undersökningen. Först diskuterar jag min analysmodell och sedan går jag in på själva analysen. Största delen av enkätsvaren samt alla intervjuer och därigenom transkribering är på finska. När jag hänvisar till de transkriberade replikerna i resultatbeskrivningen, använder jag citat som jag har översatt till svenska.

#### **3.1 Analysmodell**

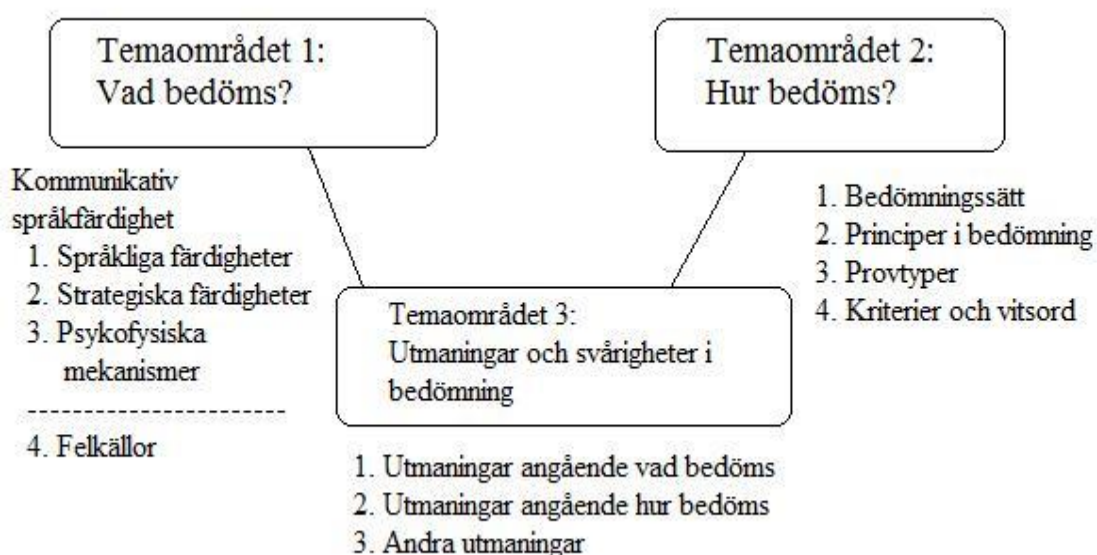
Jag använde både kvantitativ och kvalitativ analys i min studie. Enkäten analyserade jag dels kvantitativt, dels kvalitativt. Svaren på de slutna frågorna analyserade jag kvantitativt, medan jag vid analysen av de öppna frågorna använde innehållsanalys enligt Tuomi och Saarijärvi (2009: 105–106, 117). Jag spjälkade upp enkätsvaren i ett antal mindre meningsbärande enheter och grupperade enheterna i olika kategorier. I kategoriseringen koncentrerade jag mig på det som hade betonats i enkätsvaren. Slutligen gjorde jag en kontextanalys, vilket betyder att jag återförenade de mindre enheterna och analyserade innehållet svar för svar. Intervjuerna analyserade jag kvalitativt. Jag gick igenom intervjuerna och kondenserade innehållet i mindre enheter. Därefter grupperade jag innehållet i kategorier.

Analysen består av tre temaområden i enlighet med mina tre forskningsfrågor. Det första temaområdet handlar om bedömningsgrunder, det vill säga vad lärarna bedömer då de bedömer muntlig språkfärdighet. Det andra temaområdet går in på bedömningssätt, det vill säga hur lärarna bedömer muntlig språkfärdighet, och det tredje temaområdet tar fasta på vilka utmaningar och svårigheter bedömning av muntlig språkfärdighet medför.

I det första temaområdet ingår svaren på enkätens frågor 7–9 (se bilaga 1) samt det första diskussionstemat i intervjuerna (se bilaga 2). Det andra temaområdet omfattar

svaren på enkätens frågor 16–18 (se bilaga 1) samt det andra diskussionstemat i intervjuerna (se bilaga 2). Det tredje temaområdet består av svaren på enkätens frågor 13–14 (se bilaga 1) samt det tredje och det fjärde diskussionstemat i intervjuerna (se bilaga 2). Vid fråga 19 kunde informanterna kommentera ämnet fritt. Dessa kommentarer behandlar jag i samband med de temaområden som kommentarerna hänför sig till.

I analysen av de två första temaområdena (temaområde 1 och 2) använder jag olika slags principer i kategoriseringen och i det sista temaområdet (temaområde 3) kombinerar jag dessa två kategoriseringssätt. I figur 2 har jag sammanfattat analysmodellen.



**Figur 2.** Kategorisering av enkätsvar och intervjuer enligt temaområden.

I analysen av temaområde 1, det vill säga bedömningsgrunder, använder jag Bachmans (1990) modell om kommunikativ språkfärdighet och de felkällor som kan påverka bedömningen av språkfärdigheten (se kapitel 2.3). Bedömningsgrunderna är: 1) språkliga färdigheter, 2) strategiska färdigheter, 3) psykofysiska mekanismer och 4) felkällor.

*Språkliga färdigheter* handlar om kunskapen om själva språksystemet. I kunskapen ingår ordförråd, strukturer, uttal och interaktionskunskaper. I kategoriseringen har jag

använt de riktlinjer som har dragits fram inom KORU-projektet och de kriterier som finns i färdighetsnivåbeskrivningar för muntliga färdigheter (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 96).

*Strategiska färdigheter* syftar på alla de allmänna kognitiva färdigheter och non-verbala strategier som en språkanvändare använder för att kunna utnyttja sina språkliga färdigheter bättre. I denna kategori ingår allt som framhäver förmågan att klara sig i en kommunikationssituation. Det kan vara frågan om omskrivningar, användning av något annat språk, kroppsspråk eller tonfall.

*Psyko-fysiska mekanismer* innebär både produktion och mottagande av talet samt den kanal via vilken kommunikationen sker, det vill säga den auditiva eller den visuella kanalen. Muntlig språkfärdighet kan anses enbart handla om att tala, men i en mer vidsträckt betydelse är det också fråga om att lyssna. Dessutom kan man tänka att den visuella kanalen ökar förståelsen då den auditiva inte räcker till.

Den sista kategorin *felkällor* innebär de andra faktorer som eventuellt påverkar bedömning av muntlig språkfärdighet och som därigenom kan räknas till den grupp som Bachman (1990) kallar för felkällor. Till denna kategori hör testmetodiska synpunkter, personliga särdrag och slumpmässiga faktorer.

Temaområde 2 har indelats i fyra grupper: 1) bedömningssätt, 2) principer i bedömning, 3) provtyper samt 4) kriterier och vitsord. Indelningen baserar sig på det som lärarna tagit upp i sina enkätsvar och intervjuer. Kategorierna överlappar varandra, men denna kategorisering gör det möjligt att lyfta fram likheter och skillnader mellan lärarnas bedömningsvanor.

Kategorin *Bedömningssätt* beskriver de sätt som lärarna använder i sin bedömning. Till denna grupp hör till exempel om läraren använder endast kontinuerlig bedömning i sin bedömning eller om läraren baserar sin bedömning endast på något muntligt prov. Hit hör också alla andra hjälpmedel som lärarna använder, såsom inspelningen av provsituationen.

*Principer i bedömning* är en kategori som antyder hurdan bedömning enligt lärarna borde vara. I denna kategori ingår bland annat användning av autentiska och mångsidiga provsituationer. Därtill ingår i denna kategori lärarnas uppfattningar om hurdan provsituationen borde vara, till exempel så trevlig och avslappnad som möjligt.

Till kategorin *Provtyper* hör de provtyper som används vid bedömning av muntlig språkfärdighet. Dessutom omfattar denna kategori de egenskaper hos muntliga prov som lärarna har betonat. Sådana egenskaper är till exempel användning av spontan eller förberedd del.

Därtill omfattar *Kriterier och vitsord* åsikter om kriterierna och vitsorden. Till denna kategori hör vad lärarna anser om användningen av KORU-kriterier och hur de anser att kriterierna påverkar bedömningen. Även användningen av olika vitsord hör till denna kategori.

I temaområde 3 ingår tre grupper: 1) utmaningar i vad som bedöms och felkällor, 2) utmaningar i hur man bedömer muntlig språkfärdighet och 3) andra utmaningar. Indelningen baserar sig på de övriga kategoriseringarna och på det som lärarna själva har tagit upp i sina enkätsvar och intervjuer. Grupperna överlappar varandra, men denna gruppering gör det enklare att beskriva de utmaningar som lärarna upplever.

Kategorin *Utmaningar i vad som bedöms och felkällor* handlar om utmaningar och svårigheter som är relaterade till det första temaområdet. Till denna kategori hör lärarnas funderingar kring muntlig språkfärdighet och vad det innebär och vad det inte innebär. Dessutom tar jag upp lärarnas funderingar kring felkällor och deras inverkan på bedömning av muntlig språkfärdighet.

*Utmaningar i hur man bedömer muntlig språkfärdighet* omfattar utmaningar och svårigheter som lärarna upplever när de planerar eller utför bedömning av muntlig språkfärdighet. Det handlar bland annat om de faktorer som påverkar valet av provtyper samt de resurser som finns tillgängliga och vad som överhuvudtaget är möjligt.

Till kategorin *Andra utmaningar* har jag räknat alla andra utmaningar och svårigheter som kommit fram i enkätsvaren och intervjuerna. Det kan vara fråga om till exempel skillnader mellan olika högskolor och fakulteter. Dessutom handlar denna kategori till exempel om eventuellt otillräckliga förberedelserna till svenska studier på högskolan.

### **3.2 Vad bedömer lärare när de bedömer muntlig språkfärdighet?**

I detta kapitel beskriver jag vad lärarna bedömer då de bedömer muntlig språkfärdighet och vilka felkällor som eventuellt påverkar bedömningen. Jag har indelat enkätsvaren och intervjuerna i vad lärare förstår med muntlig språkfärdighet. Dessutom har jag granskat vilka slags felkällor som kommer fram i enkätsvaren i och intervjuerna. Nedan diskuterar jag lärarnas synpunkter.

#### **3.2.1 Muntlig språkfärdighet**

Alla lärare som har deltagit i enkätundersökningen uppger att muntlig språkfärdighet i svenska bedöms i den skola där de arbetar.<sup>22</sup> Dessutom bedömer alla lärare sina studerandes muntliga språkfärdigheter i svenska.<sup>23</sup>

Vad lärarna bedömer när de bedömer muntlig språkfärdighet beror på vad de anser vara viktigt i muntlig språkfärdighet och vad de anser med muntlig språkfärdighet. På basis av enkätsvaren bedömer lärarna först och främst språkliga färdigheter när de bedömer muntlig språkfärdighet. Skillnaden mellan språkliga färdigheter och strategiska färdigheter är dock inte så stor, vilket skulle tyda på att de strategiska färdigheterna spelar en stor roll i muntlig språkfärdighet. Psykofysiska mekanismer betonades av hälften av lärarna, vilket tyder på att muntlig språkfärdighet anses inkludera även hörförståelse och den visuella kanalen vid sidan av talet. I tabell 2 har jag sammanfattat relationen mellan de olika kategorierna. Svaren har kondenserats i totalt 58 mindre enheter. Alla de mindre enheterna och alla svaren inkluderar mer än en kategori.

---

<sup>22</sup> Bedöms det studerandenas muntliga språkfärdighet i din skola? (Se bilaga 1, fråga 10)

<sup>23</sup> Bedömer du själv studerandenas muntliga språkfärdighet? (Se bilaga 1, fråga 11)



**Tabell 2.** Relationen mellan olika kategorier

	Språkliga färdigheter	Strategiska färdigheter	Psykofysiska mekanismer	Felkällor	Totalt
Antal mindre enheter	33	21	13	5	58
Antal svar	16	14	10	3	19

Utifrån tabell 2 kan man konstatera att de språkliga och strategiska färdigheterna verkar komplettera varandra även om de språkliga färdigheterna slutligen är den största kategorin. Dessa är de faktorer som lärarna själva har tagit upp i sina svar på en öppen enkätfråga. Jag har inte frågat direkt vad lärarna bedömer när de bedömer muntlig språkfärdighet.<sup>24</sup> Som sagt inkluderar alla svaren mer än en kategori. Även om det kan konstateras att alla kategorier kommer fram i något svar, kan man konstatera att någon kategori kanske betonas mer än andra.

Den nära relationen mellan språkliga och strategiska färdigheter kommer också fram, när lärarna i enkäten ombads att välja minst sex påståenden som enligt dem har att göra med muntlig språkfärdighet och bedömning av muntlig språkfärdighet.<sup>25</sup> Av de 16 påståenden som lärarna fick välja emellan hör åtta påståenden till kategorin *Språkliga färdigheter*. *Strategiska färdigheter* inkluderar fyra påståenden och *Psykofysiska mekanismer* samt *Felkällor* omfattar tre påståenden. Jag har sammanfattat de fem populäraste påståendena och de kategorier påståendena hör till i tabell 3.

<sup>24</sup> Vad anser du med muntlig språkfärdighet? (Se bilaga 1, fråga 7)

<sup>25</sup> Välj bland följande alternativ [16 påståenden] minst sex påståenden som enligt dig är relaterade till muntlig språkfärdighet och bedömning av muntlig språkfärdighet. (Se bilaga 1, fråga 8)

**Tabell 3.** De fem populäraste påståendena och deras kategoritillhörighet

	1.	2.	3.	4.	5.
Påståendet	F	B	L	C	M
Antal lärare som valde påståendet	19/19	18/19	16/19	15/19	13/19
Kategorin	Strategiska färdigheter	Språkliga färdigheter + Strategiska färdigheter	Språkliga färdigheter	Psykofysiska mekanismer	Psykofysiska mekanismer

Sammanfattningsvis kan man konstatera att lärarna anser att det är viktigt att våga använda språket och vid behov kunna använda strategiska färdigheter som stöd i språkanvändningen (F). Det viktigaste enligt lärarna är att studeranden blir förstådd (B). Även interaktionskunskaper lyftes fram: lärarna anser det viktigt att studeranden aktivt deltar i diskussionen och inte bara lyssnar och svarar på frågor (L). Dessutom anses den non-verbala kommunikationen och hörförståelsen höra till muntlig språkfärdighet (C och M). Tre av de 16 påståendena valdes av inga lärare. Påståendena är D, G och K av vilka två markerar språkriktighet och korrekthet (K och G) och en handlar om att den non-verbala kommunikationen inte är en del av muntlig språkfärdighet (D).

Även om språkliga färdigheter som kategori är den viktigaste eller åtminstone den andra av de två viktigaste kategorierna är det intressant att det är just språkriktighet och korrekthet som inte valdes av någon lärare. På basis av att ingen lärare valde påstående D, verkar det vara så att den non-verbala kommunikationen och därigenom den visuella kanalen hör åtminstone i någon utsträckning till muntlig språkfärdighet. Därigenom kan man säga att även kategorin *Psykofysiska mekanismer* kommer fram i svaren.

### 3.2.2 Att kunna kommunicera – en aspekt på muntlig språkfärdighet

Muntlig språkfärdighet kan definieras i termer av kommunikativ språkfärdighet som utgörs av språkliga och strategiska färdigheter samt psykofysiska mekanismer (se kapitel 3.1). Nedan går jag in på vad lärarna Arto, Mirkku, Tilda och Aapeli anser om språkliga och strategiska färdigheter samt psykofysiska mekanismer.

#### *Språkliga färdigheter*

Det kom fram i intervjun med Arto att språkliga färdigheter betonas särskilt när det gäller det bättre vitsordet, det vill säga goda kunskaper. Enligt honom är särskilt flyt ett kriterium för goda kunskaper. Även uttalet är viktigt enligt honom. Ett dåligt uttal leder till nöjaktiga kunskaper. Till nöjaktiga kunskaper räcker att studeranden klarar sig hjälpligt och kan berätta om sig själv och sina studier. Språkliga färdigheter behöver inte vara så bra utan det räcker att studeranden kan berätta någonting om sig själv så att det går att förstå (se exempel 1). Detta tyder på att de strategiska färdigheterna är viktiga för den som endast vill bli godkänd och få vitsordet nöjaktiga kunskaper.

Exempel 1. Det har kanske gått mer åt det hållet att de som verkligen inte kan någonting gallras bort (Arto)

Likaså betonade Mirkku de språkliga färdigheterna för vitsordet goda kunskaper: talet ska vara flytande, uttalet ska vara ganska rätt och strukturerna korrekta. Även förmåga att korrigera sig själv är bra. Men Mirkku vill inte koncentrera sig på det språkliga i det muntliga provet utan är av den åsikten att det språkliga testas i det skriftliga provet. Mirkku anser att muntlig språkfärdighet handlar om kommunikation (se exempel 2). Hon lyfter fram small talk-kunskaper och samarbetsförmåga. Personen som vill få vitsordet goda kunskaper hjälper andra, medan den som har nöjaktiga kunskaper kan be om hjälp. Mirkku framhäver därmed interaktionskunskaper.

Exempel 2. På den här nivån behöver man inte evaluera så mycket konstruktioner om någon kan allt just precis rätt utan det har gått mer åt det kommunikativa hållet, att du klarar dig ute i världen och vågar beskriva din sak även med dålig språkfärdighet (Mirkku)

Aapeli betonar helhetsupplevelsen i bedömningen av muntlig språkfärdighet. Enligt honom är interaktionskunskaper det viktigaste i muntlig språkfärdighet. Med det menar han att studeranden kan delta i diskussionen samt vara en konstruktiv del av den och även föra diskussionen framåt. Därtill kan studeranden reagera och svara på frågor relativt snabbt även om språket möjligtvis är grammatiskt ofullständigt. På basis av Aapelis intervju kan man konstatera att studerandena behöver interaktionskunskaper och därefter andra språkliga färdigheter för att klara av det muntliga provet.

Tilda uppger att hon inte längre fäster så mycket uppmärksamhet på grammatik. Hon tror att hon kanske har blivit van vid att studeranden inte kan grammatik och därigenom har hon slutat att bry sig om det. Detta kan eventuellt tolkas så att hon tidigare fäst mer uppmärksamhet på grammatik.

### *Strategiska färdigheter*

Enligt Arto är de strategiska färdigheterna viktiga för den som endast vill bli godkänd och få nöjaktiga kunskaper. Å andra sidan spelar de strategiska färdigheterna en roll i samband med allmänna kognitiva färdigheter. Om det är svårt att komma in vid någon fakultet, har dessa studerande ofta bättre språkfärdigheter och de tenderar att vara mer intresserade av att lära sig språk och svenska.

För Mirkku och Tilda handlar det mycket om strategiska färdigheter. Tilda tycker att det viktigaste är att studeranden klarar sig i en situation och att det som en studerande säger är acceptabelt även i yrkeslivet. Tilda är dock inte säker på att alla de som har fått språkexamen klarar sig i yrkeslivet med den svenska som de har (se exempel 3).

Exempel 3. Nog funderar man ibland hurdan en underkänd studerande är, att hen inte får ett ord ur sin mun eller...vet inte om man får säga det högt men nog finns det de som har fått språkexamen och som jag tror att inte på riktigt kan agera på svenska i sitt arbete (Tilda)

Mirkku koncentrerar sig på att få studerandena att kommunicera och tala. Hon uppger att hon korregerar endast de värsta uttalsfelen och de värsta felen i språkliga strukturer så att de inte stör kommunikationen.

### *Psykofysiska mekanismer*

Arto anser att det krävs att studeranden kan förstå vad den andra säger och även reagera på det för att få vitsordet nöjaktiga kunskaper. Arto gör här en skillnad mellan att producera och att förstå, vilket handlar om kategorin *Psykofysiska mekanismer*.

Mirkku ser språket som ett verktyg för kommunikation. Hon framhäver att kommunikation på modersmålet inte heller alltid är så perfekt och att det uppstår missförstånd även där. Mirkku betonar också vikten av att bli förstådd. Studeranden kan till exempel använda engelska om hen inte kommer på ett ord på svenska. Även den visuella aspekten i språket och kommunikationen kom fram i intervjun med Mirkku.

Det som Tilda betonar är att studeranden ska kunna förstå vad någon har frågat och svara med mer än ett ord. Därigenom gör hon en skillnad mellan att producera och förstå. Tilda har lagt märke till att det är svårt för studeranden att tala svenska. Hon tror att svenska i gymnasiet har blivit ett ämne som studerandena inte satsar på efter att svenska har blivit ett frivilligt ämne i studentskrivningarna.

Enligt Aapeli spelar fel i uttal och i grammatik inte någon roll om de inte påverkar begripligheten men när det gäller de bättre vitsorden ska studeranden även kunna det språkliga bättre (se exempel 4).

Exempel 4. Att studeranden [i en diskussion] skulle kunna behandla saker i relativt normal tempo... jag befattar mig inte så mycket med fel och jag bryr mig inte heller så mycket om dem... förstås när det gäller de bättre vitsorden fyran och femman så då måste studeranden behärska även grammatik (Aapeli)

Aapeli menar att studeranden ska våga göra misstag eller åtminstone inte vara rädd för fel. Dessutom ska hen även själv ta ansvar för diskussionen genom att ta initiativ. Att kunna delta i en diskussion gäller därigenom att både producera och förstå tal.

### 3.2.3 Felkällor

Felkällor kan enligt Bachman (1990) indelas i testmetodiska synpunkter, personliga särdrag och slumpmässiga faktorer (se kapitel 2.3). I testmetodiska synpunkter ingår till exempel påverkan av andra studerande. Till personliga särdrag hör exempelvis språkanvändarens attityder och personlighet. Slumpmässiga faktorer omfattar faktorer som man inte kan göra någonting åt, såsom om studeranden eller läraren inte har sovit natten före det muntliga provet och är trött.

De felkällor som kom fram i enkätsvaren handlar om personliga särdrag. De handlar om att våga delta i diskussioner, att vilja kommunicera samt att vara öppen och mottaglig. Dessutom betonade en lärare vikten av att kunna argumentera för sina åsikter. Detta kräver allmänna kunskaper såsom kunskap om hur man argumenterar samt kunskap om världen. Fyra av de lärare som svarade på enkäten ansåg att personligheten påverkar bedömningen. Enligt en lärare är det omöjligt att bli av med den mänskliga sidan och även en annan lärare ansåg att personligheten syns i språkanvändningen.

Felkällor som kom fram i intervjuerna handlar mest om testmetodiska synpunkter och personliga särdrag men också några slumpmässiga faktorer omtalades. Nedan tar jag upp vad lärarna Arto, Mirkku, Tilda och Aapeli anser om felkällor i bedömningen.

#### *Personlighet*

Arto tror inte att en erfaren bedömare påverkas så mycket av studerandens personlighet. Enligt honom kan sådana haloeffekter dock förekomma. Om en person är extremt tyst och inåtvänd kan man få intrycket att denna person inte kan så mycket. När det är fråga om skillnader mellan studerandena, anser Arto att människor är olika även på sitt eget modersmål. Faktum är emellertid att studeranden måste våga säga något, annars går det inte att bedöma personens muntliga språkfärdighet.

Mirkku anser att personligheten återspeglas i muntlig språkfärdighet: för en blyg person kan det vara mycket mer krävande att våga tala, medan en mer modig person kanske hanterar situationen lättare och med mindre ansträngning. Det som Mirkku uppskattar

mest är att studeranden vågar använda språket för att klara sig i olika situationer även om hens språkfärdighet inte är så bra. Mirkku påpekar att även om hon ser förmågan att uppträda som viktig, är det språkfärdigheten som hon bedömer när hon bedömer muntlig språkfärdighet. I det muntliga provet ska studeranden bland annat hålla en presentation och Mirkku vill att studeranden gör presentationen på sitt eget personliga sätt.

Tilda anser personligheten som en utmanande faktor i bedömning av muntlig språkfärdighet. Hon berättar att en pratsam och glad studerande kan ge ett intryck av att hen skulle ha god språkfärdighet. Men å andra sidan är Tilda inte säker på om detta kan räknas till interaktionskunskaper (se exempel 5).

Exempel 5. Det kan nog lura en att studeranden är jättepratsam och glad och kommer en nära, man inbillar sig att det här är jättebra... plötsligt märker man dock att inte kunde hen svenska så bra... kanske skulle man kunna räkna det där [studerandens beteende] till interaktionskunskaper... att det är lätt att närma sig en och kommer bra överens med andra, visst handlar det om interaktionskunskaper (Tilda)

Aapeli uppger att han har funderat på om personligheten är en del av muntlig språkfärdighet eller inte. Enligt honom tolkar man lätt att en person som är mycket social och talar om vad som helst har bättre muntlig språkfärdighet än en sådan person som är tyst och som mest bara lyssnar. Ibland kan dock en tystlåten person överraska genom att tala hur bra svenska som helst. Aapeli funderar på om läraren endast ska föredra det språkliga eller om hen också ska ta hänsyn till personligheten.

### *Felkällor i testmetoden*

Arto framhäver i sin intervju den försämrade utgångsnivån i svenska, vilket har förorsakat att kraven för nöjaktiga kunskaper sänkts. Arto anser att det sannolikt inte görs avsiktligt utan att det görs kanske lite ofrivilligt för att studeranden ska få svenskan godkänd. Det är då fråga om att den kriterierelaterade bedömningen glider över till normrelaterad bedömning, om studeranden jämförs med de övriga studerandena.

En annan testmetodisk synpunkt är eventuella andra testdeltagare i en provsituation och deras påverkan. Detta gäller till exempel par- och gruppdiskussioner. Mirkku uppger att

hon har haft så bra grupper i det muntliga provet att det kanske har påverkat så att hon har gett bättre vitsord till var och en i den gruppen. Men hon ser att det skulle vara värre om någon skulle få ett sämre vitsord exempelvis därför att läraren tycker att någon studerande är irriterande.

Tilda ger exempel på hur en samtalspartner kan påverka de övriga testdeltagarnas prestation och bedömning. Det kan vara fråga om en negativ eller positiv påverkan. Speciellt om det bara är två testdeltagare i en situation, påverkar det mycket om den andra inte förstår och inte kan föra diskussionen vidare. Då går det inte så bra för den andra heller. Om en samtalspartner påverkar positivt, vet Tilda inte om det då är språkfärdighet eller personlighet som gör det.

Risken att kriterierelaterad bedömning på något sätt blir normativ kommer fram även i intervjun med Aapeli. Aapeli uppger nämligen att det handlar om ganska anspråkslösa kunskaper i svenska på den yrkeshögskola där han jobbar. Om någon studerande ens vågar tala och reagerar på vad Aapeli säger, räcker det att denna person sticker ut positivt. Aapeli är emellertid av den åsikten att det är bättre att bedöma muntlig språkfärdighet till studerandens fördel.

### *Slumpmässiga faktorer*

Enligt Mirkku är all bedömning alltid mänsklig. Alla möjliga faktorer påverkar bedömningen även om de inte borde göra det. Sådana slumpmässiga faktorer som Mirkku tar upp är hur pigg man själv och studerandena är. Aapeli uppger att studeranden verkligen har sina dåliga dagar och han anser att läraren ska ta hänsyn till detta i bedömningen (se exempel 6).

Exempel 6. Av några studerande märker man att det inte var den här personens bästa dag, vem vet kanske hen var ute och festade till fyra på morgonen och har nu dagen efter eller någonting annat... det ska man liksom ta hänsyn till i bedömningen (Aapeli)

Det togs upp i intervjuer att andra testdeltagare kan påverka positivt eller negativt studerandens prestation och bedömning. Detta kan också granskas från studerandens



synpunkt. Om det muntliga provet består av en gruppdiskussion, utgör de andra testdeltagarna i gruppdiskussionen en slumpmässig faktor för studeranden.

### 3.3 Hur bedömer lärare muntlig språkfärdighet?

I detta kapitel beskriver jag hur lärarna bedömer muntlig språkfärdighet. Jag har indelat enkätsvaren och intervjuerna i bedömningssätt, principer i bedömning, provtyper samt kriterier och vitsord (se kapitel 3.1). Nedan diskuterar jag vad lärarna anser om sin bedömning.

#### 3.3.1 Bedömningssätt

Alla lärare bedömer muntliga och skriftliga språkfärdigheter separat.<sup>26</sup> På basis av enkätsvaren<sup>27</sup> kan man konstatera att bedömningen av muntlig språkfärdighet oftast är holistisk och kriterierelaterad. Det är vanligare att bedöma muntlig språkfärdighet ensam och strax efter provsituationen i stället för att spela in de muntliga prestationerna. Jag har sammanfattat resultaten i tabell 4.

**Tabell 4.** De bedömningssätt som lärare oftast använder i sin bedömning

Alternativ	Holistisk bedömning	Kriterierelaterad bedömning	Bedömning ensam	Bedömning strax efter provsituationen
Antal svar	16/17	16/17	15/17	12/17

Fem lärare uppger att de använder analytisk bedömning men ingen uppger att hen använder normrelaterad bedömning. Endast två lärare uppger att de bedömer muntlig

<sup>26</sup> Detta svarsalternativ var egentligen inte relevant eftersom muntlig och skriftlig språkfärdighet nuförtiden ska bedömas separat. (Se bilaga 1, fråga 16, alternativ nr 10)

<sup>27</sup> Vilka av följande alternativ använder du i bedömning av muntlig språkfärdighet? Kryssa för lämpliga alternativ. [16 alternativ plus det öppna svarsalternativet] (Se bilaga 1, fråga 16)

språkfärdighet tillsammans med en annan lärare. Fem lärare uppger att de filmar eller bandar in studerandenas prestation och gör bedömningen efteråt. Sju lärare uppger att de bedömer hörförståelse som en del av muntlig språkfärdighet. Ingen av lärarna uppger att hen bedömer hörförståelse skilt från den muntliga språkfärdigheten.

Alla de intervjuade tillämpar KORU-kriterierna.<sup>28</sup> Därigenom använder de kriterierelaterad bedömning när de bedömer muntlig språkfärdighet. I KORU-kriterierna ingår både holistiska och analytiska sätt att bedöma. Detta kommer också fram i hur lärarna beskriver bedömning av muntlig språkfärdighet och kraven för vitsorden.

Förutom bedömning i provsituationer använder lärarna även kontinuerlig bedömning, vilket kommer fram både i enkätsvaren och i intervjuerna. Arto är en av de som uppger att de använder kontinuerlig bedömning. Han berättar att han vanligtvis bedömer sina studerandes muntliga språkfärdigheter endast på basis av vad han hör under lektionerna. Det görs några mindre muntliga övningar under lektionerna men muntlig språkfärdighet betonas speciellt i en gruppdiskussion som studeranden deltar i under kursen. Arto berättar att om han inte är säker på en enskild studerandes muntliga språkfärdighet, kallar han in studeranden separat till ett muntligt prov. Arto bedömer ensam och han varken bandar eller filmar in studerandenas prestationer.

Mirkku baserar sin bedömning endast på en separat provsituation och använder inte kontinuerlig bedömning. Hon filmar in alla provsituationer men tittar på studerandenas prestationer på videon endast vid gränsfall och när hon inte är säker på vilken nivå en enskild studerande har. Vid behov ber hon sin kollega om hjälp. Annars bedömer hon oftast ensam, ibland kommer hon dock överens med en kollega att de deltar i varandras provsituationer och bedömer studerandenas muntliga språkfärdighet tillsammans.

Även Tilda baserar sin bedömning endast på en separat provsituation. Tilda samarbetar aktivt med sina kollegor och bedömer alltid tillsammans med en kollega. Tilda anser att läraren lär sig i gemensamma bedömningssituationer. Dessutom anser hon att det är bra

---

<sup>28</sup> Det fanns inte en separat fråga om KORU-kriterierna i enkätblanketten. Några lärare som deltog i enkätundersökningen tog upp KORU-kriterierna själv.

att bedöma tillsammans därför att man som lärare ibland känner sig trött när man ska lyssna på tiotals diskussioner. Därför går bedömningen smidigare när man är två som bedömer. Tilda har provat flera olika bedömningssätt och olika provtyper. Hon har också bandat in studerandenas prestationer. Enligt hennes erfarenhet är det inte bra att lyssna på inspelningar efteråt. Det tar tid och det är svårt att skilja mellan studerandenas prestationer från varandra.

Aapeli uppger att han bedömer ensam och inte bandar in diskussioner. Aapeli är inte säker på om hans kollegor skulle vara villiga att börja bedöma tillsammans med en annan lärare. Aapeli tror dessutom att det kan vara svårt för lärarna att ändra sina vanor. Aapeli uppger att han inte har reflekterat så noggrant över varför han använder den provtypen som han använder. Aapeli uppger att han i början anlidade KORU-färdighetsnivåbeskrivningarna mer, men inte längre så mycket. Aapeli använder separata provsituationer men kompletterar sin bedömning med kontinuerlig bedömning vid behov. Aapeli gör inte anteckningar men observerar annars studerandenas muntliga språkfärdighet när de gör muntliga övningar såsom dialogdiskussioner.

### 3.3.2 Principer i bedömning

I enkäten frågades vilken provmetod som testar muntlig språkfärdighet bäst.<sup>29</sup> I svaren kommer det fram att följande fyra principer styr bedömningen av muntlig språkfärdighet: interaktion, mångsidighet, studie- och arbetslivsinriktning och autenticitet. I tabell 5 har jag sammanfattat relationen mellan de olika principerna. Svaren har kondenserats i totalt 22 mindre enheter. Alla de mindre enheterna utgör endast en princip men några svar inkluderar flera principer.

---

<sup>29</sup> Vilken provmetod testar muntlig språkfärdighet bäst? Varför? (Se bilaga 1, fråga 18)

**Tabell 5.** Relationen mellan de olika principer som styr bedömning

	Interaktiva situationer	Mångsidighet	Studie- och/eller arbetslivsinriktning	"Autenticitet"	Totalt
Antal mindre helheter	7	6	5	4	22
Antal svar	6	6	5	4	16

Att testa muntlig språkfärdighet i interaktiva situationer ansågs vara viktigt bland annat därför att det verkliga livet präglas av interaktion. Studerandenas kommunikativa färdigheter kommer bättre fram i interaktiva situationer. Några lärare anser att de genom att använda flera olika provtyper får en mångsidigare uppfattning om studerandenas muntliga språkfärdighet. Mångsidig bedömning kan innebära att läraren använder provtyper som omfattar både en förberedd och en mer spontan del. Dessutom påpekade en lärare att alla uppgifter inte passar lika bra för alla studerande.

De lärare som betonar studie- och arbetslivsinriktning anser att yrkesspråket är viktigt. Enligt dem ska provsituationer likna situationer som studeranden råkar ut för i yrkeslivet. Det kom fram sådana vardagliga situationer som diskussioner i kafferummet eller diskussioner mellan kund och försäljare eller patient och läkare.

Mångsidighet och autenticitet ansågs inte utesluta objektivitet. Kriterierelaterad bedömning och de kriterier som man ska följa gör det möjligt att ta fasta på muntlig språkfärdighet även i autentiska och mångsidiga provsituationer. Autenticitet kom fram i fyra svar. När lärarna i enkätsvaren beskrev autenticitet, beskrev de ofta graden av autenticitet: lärarna använde sådana fraser som *så autentisk som möjligt* och *ganska autentiska situationer*.

Även i intervjuerna kom det fram att lärarna upplever autenticitet på olika sätt. Arto associerar autenticitet med hörförståelse och förmågan att reagera. Mirkku anser att

autenticitet betyder ett yrkeslivsinriktat tillvägagångssätt och att ”det finns någon idé i det man gör” (se exempel 7). Hon menar också att autenticitet inte utesluter objektivitet. Enligt Tilda handlar autenticitet om en situation som liknar verkligheten. Tilda berättar om en provsituation som var en fiktiv arbetsintervju och studerandena var arbetssökande. Studerandena tog situationen seriöst och till och med klädde sig finare till ”intervjun”. Aapeli anser att autenticitet påverkar studerandenas motivation.

Exempel 7. Att det [i provsituationer och på lektioner överhuvudtaget] skulle vara på något sätt klokt och kommunikativt, att det skulle vara någon poäng i det, att det inte bara skulle vara sådant som man lär sig utantill... att det är någonting personligt att det är roligt och att det är sådant som man skulle kunna göra på något annat språk också... så att bedömningen endast är en biprodukt (Mirkku)

Andra principer som kom fram i intervjuerna är att läraren ska ta hänsyn till de resurser som hen har, att undervisning och bedömning ska vara uppmuntrande och att provsituationen ska upplevas mer som en inlärningsituation. Speciellt Arto tar upp de resurser som läraren har till sitt förfogande. Undervisning och bedömning måste arrangeras i enlighet med det som har bestämts om arbetstiden, lönen och andra ersättningar (se exempel 8).

Exempel 8. Om jag börjar testa tjugofem personer med vilken som helst metod egentligen så... i praktiken skulle jag ha varit tvungen att göra det på min fritid, och så intresserad är jag inte av saken [skrattar]... eller även om jag skulle vara det tycker jag att det är rätt att man ska få lön för det man gör (Arto)

Enligt Aapeli är det viktigt att de bedömningar som han gör är på någon nivå enhetliga med det som studeranden i verkligheten kan och att det vitsordet som han ger på något sätt motsvarar de förväntningar som till exempel en arbetsgivare har när det gäller en persons språkfärdighet. Det viktigaste för Aapeli är dock att han lyckas uppmuntra studerandena så att de blir motiverade och vill använda svenska i framtiden eller lära sig mer svenska (se exempel 9).

Exempel 9. Ändå frågar jag alltid att är det här [bedömning] en så allvarlig sak att man måste vara absolut autentisk och absolut objektiv... efter allt det här anser jag att jag har lyckats i mitt arbete som helhet om studeranden har fått en bra erfarenhet av att studera svenska, om hen till exempel har blivit entusiastisk för det och säger till mig efter kursen att hej nu ska jag studera detta ännu mer (Aapeli)

Mirkku uppger att hennes mål är att det muntliga provet också är en situation dit man kommer för att lära sig mer. Hon vill att det muntliga provet avslutar kursen på ett

trevligt sätt och att studerandena kommer dit för att visa vad de här lärt sig under kursen.

### 3.3.3 Provtyper

På basis av enkätsvaren är den mest använda provtypen par- och gruppdiskussioner. Den används av alla de 17 lärare som svarade på frågan om vilken provtyp de använder i bedömningen av muntlig språkfärdighet.<sup>30</sup> I tabell 6 finns de olika provtyperna och antalet lärare som uppger att de använder dem. Lärarna har fått välja flera alternativ.

**Tabell 6.** De olika provtyperna från den mest använda till de mer sällan använda

	Par- och/eller gruppdiskussioner	Presentationer	Uppvisningsprov	Intervjuer	Att hålla tal
Antal lärare	17/17	14/17	10/17	9/17	5/17

Gruppdiskussion och presentationer som provtyper kommer oftast fram även i samband med den bästa provmetoden.<sup>31</sup> Syftet med gruppdiskussioner är att få fram studerandenas kommunikativa färdigheter samt interaktionskunskaper. Med olika diskussioner vill lärare också testa studerandenas förmåga att spontant reagera på vad andra säger. Lärare betonar också att studerandena diskuterar ämnen som de inte har fått veta om i förväg.

#### *Muntliga presentationer och videoinspelningar*

De muntliga presentationerna kan vara ganska olika till innehåll: de kan handla om produktpresentationer, presentationer om något specifikt ämne och muntliga rapporter eller sammanfattningar. Presentationer som provtyp verkar vara ganska omdiskuterade.

<sup>30</sup> Jag använder följande provtyper i bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska [fem alternativ plus det öppna svarsalternativet]. (Se bilaga 1, fråga 17)

<sup>31</sup> Hurdan provmetod testar muntlig språkfärdighet bäst? Varför? (Se bilaga 1, fråga 18)

Mirkku anser förmågan att uppträda som en del av muntlig språkfärdighet. På vilket språk man kommunicerar är inte viktigt för Mirkku, utan hon anser det är viktigare att undervisningen och de muntliga proven liknar yrkeslivet oavsett vilket språk som används. Av enkäten framgår dock att alla lärare inte anser att studerandena kommer att hålla presentationer i yrkeslivet, åtminstone inte på svenska.

Två lärare uppger att de låter sina studerande spela in en video i förväg. Att spela in en video i förväg kan enligt mig räknas till presentationer: kanalen är lite annorlunda men formatet är detsamma. Den ena läraren berättade att videon diskuteras efteråt i gruppen, så hen kombinerar gruppdiskussion och presentation. Den andra förklarade inte noggrannare vad hen gör med videon men antagligen bedömer hen muntlig språkfärdighet på basis av den.

### *Intervjuer*

Arto använder sig av kontinuerlig bedömning. Vid behov kallar han in sina studerande till ett muntligt prov. Då använder han oftast intervjuer. Han ställer korta frågor och förväntar sig att studeranden reagerar och svarar utförligt. En annan provtyp som han ibland använder är ett muntligt referat om en finskspråkig text som studeranden får läsa fem till tio minuter före provet. Den sistnämnda provtypen är enligt Arto ganska krävande. Han uppger att han använder den när det är fråga om en studerande som kan svenska relativt bra, till exempel en studerande som ansöker om befrielse från den obligatoriska kursen i svenska. Arto upplever att han får ganska mycket information under kursen och att det räcker till bedömning av studerandenas muntliga språkfärdighet.

### *Muntliga prov i grupper*

Mirkku baserar sin bedömning endast på det muntliga prov som hon anser vara nästan som ett uppvisningsprov där man visar det som man har lärt sig under lektionerna. Först får studeranden hålla en presentation om något ämne som intresserar hen. Efter presentationen förväntas studeranden att kunna diskutera ämnet med andra i gruppen. Studerandena håller sin presentation hur de vill. Presentationen kan vara en traditionell

powerpoint-presentation eller en inspelad videopresentation. Även ett föremål kan tas med till provsituationen, till exempel kan en möbeldesigner ta med en stol som hen berättar om. Efter varje presentation diskuteras ämnet i en grupp på cirka fem personer.

Mirkku berättar att presentationer alltid har använts men nuförtiden är de mer centrala. Det finns ungefär fem personer i en grupp och sammanlagt har en grupp två timmar som de får använda. Det blir då cirka 15–20 minuter per presentation och diskussion som följer efter presentationen. Enligt Mirkkus erfarenhet blir diskussioner bättre i smågrupper. Tidigare arrangerades muntliga prov under kursen och då fanns det inte så mycket tid.

### *Pardiskussioner*

Tilda och hennes kollegor använder sig av pardiskussioner där lärarna ger två studerande ämnen och några frågor som de ska diskutera. Studerandena får själva avgöra om det blir en diskussion eller om de intervjuar varandra. Enligt Tilda är dessa diskussioner alltid annorlunda. Ämnen som studerandena diskuterar är arbetspraktik, var de har arbetat och vad de har gjort där. Dessutom diskuterar studerandena aktuella ämnen inom den egna branschen i Finland eller globalt.

Tilda berättar att hon har provat flera olika provtyper. Hon har bland annat haft muntliga prov i språkstudion, gruppdiskussioner och intervjuer så att en lärare intervjuar studerandena. I språkstudion arrangerades det muntliga provet så att studeranden talade in på bandet i sitt eget bås. Enligt Tilda var detta problematiskt därför att det inte blev någon interaktion mellan studerandena.

### *Gruppdiskussioner*

Aapeli observerar studerandena under lektionerna och utnyttjar den information som han får. Han avslutar dock alla kurser med ett muntligt prov som består av en gruppdiskussion där fyra till sex studerande diskuterar och berättar om sig själva, om sin egen arbetserfarenhet samt om sin egen bransch. Dessutom diskuterar de sina framtidsplaner. Aapeli strävar efter att studerandena själva skapar diskussionen och han



brukar observera diskussionen i bakgrunden. Han har märkt att det oftast är en eller två personer som börjar leda diskussionen men ibland händer det att studerandena behöver hans hjälp.

Aapeli anser att gruppdiskussioner är bra därför att de ger utrymme för både de som är lite mer skickliga och för de som har lite mer anspråkslösa språkfärdigheter. De som talar mer flytande fungerar oftast som ordförande och talar lite mera. Aapeli uppger att han också har också andra, lite mer traditionella muntliga övningar såsom pardiskussioner med färdiga repliker.

### 3.3.4 Kriterier och vitsord

Studeranden kan visa sig ha goda eller nöjaktiga kunskaper i svenska. Det är de här vitsorden som syns i högskoleexamen både för skriftlig och för muntlig språkfärdighet (se kapitel 1.4). Därmed använder alla högskolelärare likadana vitsord. Vid sidan av de här vitsorden använder tio av de 17 lärarna siffervitsord.<sup>32</sup> Nio lärare använder sig av nivåbeskrivningar, till exempel B1, C1 och åtta lärare använder sig av verbal bedömning. Det verkar vara så att lärarna vid universitet och yrkeshögskolor själva kommer överens om vilket kursbetyg som motsvarar de slutliga vitsorden.

Arto och hans kolleger använder siffervitsord. Endast vitsorden 2 och 4 används för att undvika tolkningsproblem, det vill säga huruvida 3 ska uppfattas som *nöjaktiga* eller *goda kunskaper*. Arto anser att det skulle vara svårt att göra mer exakt nyansering i bedömningen. Enligt honom skulle det också vara lite onödigt därför att det bara är nöjaktiga eller goda kunskaper som ges. Om en studerande upplever att bedömningen inte motsvarar hans språkfärdighet, har studeranden möjlighet att be om en separat och ny bedömning. Arto uppskattar att ungefär två till fyra studerande från en kurs blir underkända men han uppger att det oftast handlar om det skriftliga provet.

---

<sup>32</sup> Vilka av följande alternativ använder du i bedömning av muntlig språkfärdighet? Kryssa för lämpliga alternativ. [16 alternativ plus det öppna svarsalternativet] (Se bilaga 1, fråga 16)

Även Mirkku påpekar att det finns skillnader i hur vitsorden hanteras. När siffervitsord används, motsvarar vitsorden 1–3 nöjaktiga kunskaper och vitsorden 4–5 goda kunskaper. Enligt Mirkku är det svårt att skilja mellan underkänd och godkänd, det vill säga att avgöra vad som räcker till nöjaktiga kunskaper. Den andra svåra gränsen är gränsen mellan nöjaktiga och goda kunskaper. För övrigt anser Mirkku att KORU-kriterierna är relativt breda och även ”snälla” i och med att studeranden inte behöver kunna så mycket för att klara sig. Mirkku rapporterar att studerandena ibland klagar över sina vitsord men då hänvisar hon till KORU-kriterierna. Vid det universitet där Mirkku arbetar kan studerandena inte höja andra vitsord än underkända.

Även Tilda påpekar att gränsen mellan vitsorden 3–4 kanske är den svåraste. Hon anser att det är svårt att veta när studeranden har sådana kunskaper att de är *goda*. Tilda anser att KORU-kriterierna är tolkningsbara, men hon anser också att det aldrig går att göra fullständiga beskrivningar.

I linje med Mirkku säger Aapeli att vitsorden 1–3 motsvarar nöjaktiga kunskaper. Aapeli uppger i sin intervju att även om miniminivån som borde krävas av studeranden är nivå B1.1 enligt KORU-kriterierna, är Aapeli dock inte helt säker på om det i verkligheten är så. Han tror att kriterierna i verkligheten är lägre.

### **3.4 Utmaningar och svårigheter i bedömningen av muntlig språkfärdighet**

I detta kapitel beskriver jag vilka utmaningar och svårigheter lärare upplever med bedömningen. Jag har indelat utmaningarna i vad som bedöms och vilka felkällor som kan påverka bedömningen, hur bedömningen genomförs och andra utmaningar (se kapitel 3.1). Först presenterar jag resultaten från enkätsvaren på en allmän nivå. Sedan går jag närmare in på utmaningar och svårigheter i bedömningen samt på vilka utmaningar de intervjuade upplever.

På basis av enkätsvaren är utmaningar i bedömningen av muntlig språkfärdighet lika ofta relaterade till bedömningsgrunder och så kallade felkällor som till hur muntlig

språkfärdighet bedöms. Skillnader mellan de olika kategorierna är små. Resultaten visas i tabell 7 nedan. Svaren har kondenserats i totalt 34 mindre enheter. Alla enkätsvar inkluderar mer än en kategori.

**Tabell 7.** Relationen mellan utmaningar och svårigheter

	Vad bedöms och felkällor	Hur bedöms	Andra utmaningar	Totalt
Antal mindre enheter	13	11	10	34
Antal svar	10	9	8	17

Som det framgår av tabell 7 kom det fram, vid sidan av utmaningar som är relaterade till bedömningsgrunder och hur muntlig språkfärdighet bedöms, också andra faktorer som gör bedömningen av muntlig språkfärdighet utmanande. Sådana faktorer är till exempel den tid som svensklärare har till sitt förfogande vid olika högskolor och fakulteter.

Utmaningar som är relaterade till bedömningsgrunder och hur muntlig språkfärdighet bedöms handlar även om subjektivitet och objektivitet i bedömningen. I enkätundersökningen uppskattade 17 högskolelärare hur objektiv eller subjektiv bedömningen av muntlig språkfärdighet är i jämförelse med bedömning av skriftlig språkfärdighet.<sup>33</sup> Det finns en relativt stor variation i lärarnas uppskattningar. Uppskattningarna varierade från noll till åttiofem. Två lärare uppskattade bedömningen av muntlig språkfärdighet som mer objektiv (under 50), sex lärare lika objektiv och subjektiv (50), medan 11 lärare uppskattade den som mer subjektiv. Det är skäl att komma ihåg att det är fråga om lärarnas uppfattningar. Man kan emellertid dra en

<sup>33</sup> Är bedömning av muntlig språkfärdighet objektivare eller subjektivare än t.ex. bedömning av skriftlig språkfärdighet? Uppskatta objektivitet i bedömning av muntlig språkfärdighet. [0=objektiv, 100=subjektiv] Motivera din uppskattning. Vilka faktorer ökar och vilka faktorer minskar objektivitet i bedömning av muntlig språkfärdighet? (Se bilaga 1, frågorna 13–14)

slutsats att lärarna upplever bedömningen av muntlig språkfärdighet subjektivare än bedömningen av skriftlig språkfärdighet.

Enligt lärarna som deltog i enkätundersökningen finns det nio faktorer som minskar objektiviteten i bedömningen av muntlig språkfärdighet. Bedömningen kan påverkas av det icke-språkliga som inte påverkar i bedömningen av skriftlig språkfärdighet, såsom stämningen i gruppen och sättet att uppträda. En lärare anser att en kommunikationssituation som händer ”live” gör att personlighet och uttryckligen kommunikationsfärdigheter som helhet påverkar prestationen och därigenom även bedömning. Vid kontinuerlig bedömning påverkas vitsordet även av hur studeranden arbetar under kursen och då kan till exempel studerandens duktighet och aktivitet kompensera de brister som studeranden har i de språkliga färdigheterna. Vitsordet kan också påverkas av att läraren har en annorlunda kontakt med studerandena och att läraren överhuvudtaget får kontakt med testtagaren. Därtill kan vitsordet påverkas av om det bara är *en* lärare som bedömer, om bedömningen baserar sig på *en* provsituation, om tidpunkten för provet är olämpligt, om deltagarnas eller lärarnas livssituationer är påfrestande och om olika lärare tar fasta på olika aspekter i bedömningen.

Förutom faktorer som minskar objektiviteten finns det också faktorer som ökar objektiviteten. En lärare anser att erfarenhet är en av de faktorer som ökar objektiviteten. Objektiviteten anses öka också om det är flera lärare som bedömer och om de har likadana kriterier. Därtill anser lärare att objektiviteten ökar om bedömningen baserar sig på ett mångsidigare material. På basis av enkätsvaren kan man konstatera att det verkar finnas mer möjligheter att minska det subjektiva i bedömningen genom att ta hänsyn till de faktorer som handlar om hur man bedömer. En faktor som det är skäl för läraren att uppmärksamma är studerandenas personlighet.

### **3.4.1 Utmaningar relaterade till bedömningsgrunder och felkällor**

Studerandenas personlighet spelar en viktig roll, vilket kom fram såväl i enkätsvaren som i intervjuerna. Det framgår av enkätsvaren att alla inte vill tala lika mycket och att studerandenas aktivitet varierar även om de har goda kunskaper i svenska. Aapeli har

märkt stora skillnader mellan olika grupper. De mest tystlåtna finns enligt honom i programmering och de är oftast pojkar, medan de som studerar i socialbranschen eller turism ofta är de mest pratsamma. Aapeli uppger att det ibland finns tysta studerande och att det inte går att ändra dessa personer på några veckor. Det enda som man då kan göra är att försöka uppmuntra och ge beröm även för de minsta framgångarna.

En av lärarna beskriver att det alltid är utmanande att bedöma studerande och deras muntliga språkfärdighet eftersom det är fråga om "levande material". I intervjuerna hade lärarna delade åsikter om personlighetens påverkan. Arto tror inte att erfarna lärare blir påverkade av studerandenas personlighet även om de utåtriktade studerandena till synes kan verka vara bättre. Han konstaterade att det som är utmanande är att studerandena är annorlunda även på sitt eget modersmål. Han funderar över vilka slags slutsatser man överhuvudtaget kan dra på basis av personligheten. I och med att det finns variation mellan studerandena och i grupperna har Arto använt självbedömning som hjälpmedel. Genom självbedömning tar han reda på vilka av studerandena kan tänkas ha förmåga och vilja att försöka nå vitsordet goda kunskaper.

Enligt Mirkku syns personligheten i muntlig språkfärdighet men hon anser att personligheten inte utgör någon större utmaning. Hon anser att de som har sämre språkkunskaper kan kompensera sina brister med andra kunskaper. Hon är av den åsikten att en muntlig prestation inte endast handlar om språkliga färdigheter. Enligt Mirkku påverkar personligheten även på det sättet att de modigare finner det lättare att klara av situationer där de måste använda främmande språk. Det förekommer skillnader även i hur man använder modersmål. Hon tror att kommunikativa färdigheter handlar om en allmän färdighet. En utmaning som Mirkku tar upp handlar om att kunna hålla bedömning av muntlig språkfärdighet separat från bedömning av skriftlig språkfärdighet. Hon uppger att det ibland är svårt att komma ihåg att det är de kommunikativa färdigheter som ska testas.

Tilda uppger å sin sida att personligheten är utmanande och att en pratsam och glad studerande kan ge ett intryck av att hen har bra språkfärdigheter. Som det har kommit fram tidigare (se exempel 5), funderar Tilda om det egentligen handlar om interaktionskunskaper. Även Aapeli tror att personligheten påverkar på det sättet att en

modig och pratsam studerande kanske får ett bättre vitsord då hen verkar kunna bättre. Men Aapeli tycker inte att det är så farligt och anser att läraren hellre ska ge ett bättre än ett sämre vitsord och bedöma till studerandens fördel.

Att skilja mellan nöjaktiga kunskaper och underkänd togs upp av de intervjuade. Enligt de intervjuade är det svårt dra gränsen mellan nöjaktiga och goda kunskaper. Det är dessutom svårt att avgöra vad som räcker till när det gäller vitsordet nöjaktiga kunskaper, det vill säga vad som räcker till för att bli godkänd. Arto anser att han är mer flexibel i fråga om nöjaktiga kunskaper. Han anser att det beror på att studerandenas kunskaper har försämrats. Mirkku upplever däremot inte att hon skulle ha sänkt kraven för nöjaktiga kunskaper även om hon anser att utgångsnivån i svenska har blivit sämre. Tilda och Aapeli är på samma linje som Arto och uppger att de ibland måste vara flexibla med kriterierna.

### **3.4.2 Utmaningar i hur man bedömer**

Att välja den mest relevanta provtypen är utmanande enligt lärarna. Det framgår av enkätsvaren att läraren ska skapa en sådan provsituation där det egentliga kunnandet kommer fram. Därefter tycker lärarna att det är svårt att bestämma sig för det bästa provalternativet. Den använda provtypen borde vara yrkeslivsorienterad och uttryckligen testa muntlig språkfärdighet.

En av de utmaningar som handlar om bedömningssätt och olika provtyper är brist på resurser: tiden och de ekonomiska resurserna. Speciellt av Artos intervju framgår det att resurser är begränsade och att lärarna måste anpassa det som de tänker göra till de resurser som de har. Mirkku berättar att muntliga prov oftast hålls separat från kursen, vilket betyder att det muntliga provet inte är en del av kursen i svenska. Oftast håller Mirkku de muntliga proven inom arbetstid. Mirkku uppger att lärare dock inte får tid för muntliga prov inom alla fakulteter vid hennes universitet. Då ska man hålla dem som en del av kursen, vilket Mirkku inte gillar eftersom den tiden är borta från andra lektioner. Då har Mirkku använt även sin fritid till muntliga prov. Tilda uppger att tiden inte räcker till allt och därför har hon slutat med att ge kommentarer i samband med

vitsordet. Också Aapeli rapporterar om tidsbrist även om det sällan är ett problem för honom. Han undervisar ofta inom sådana branscher där det finns fler studietimmar för svenska.

En annan utmaning gäller autenticitet. Tilda anser att det kan vara svårt för en svensklärare att skapa sådana autentiska situationer som motsvarar yrkeslivet. Tilda anser att det kräver kunskap om den bransch som studeranden studerar. Läraren borde planera mycket och fundera på vilken information studeranden ska få i förväg så att hen har möjligheter att klara sig provet.

Problem med autenticitet kan lösas på olika sätt. Aapeli låter sina studerande undervisa varandra under kursen. Även Mirkku använder samma strategi. Hon uppger att hennes studerande ska ta någonting till varje lektion och beskriva det med egna ord. På det sättet skapar studeranden själv innehållet för lektionerna. I det muntliga provet gör de egentligen på samma sätt så att studerandena själva väljer det ämne de ska berätta om och det ämnet diskuteras sedan i gruppen.

En tredje utmaning är lärarens eget agerande i provsituationen. Tilda uppger att det ibland är svårt att koncentrera sig och att hon ibland känner sig trött. Detta kan hända exempelvis när hon vet att ytterligare 10 par ska delta i det muntliga provet. Mirkku framhäver att provsituationen ska vara intressant även för lärare, så att läraren orkar följa den och göra bedömningen. Mirkku betonar att studerandens egen synvinkel ska komma fram. Mirkku vill inte att alla har samma information och håller liknande presentationer. Då är det enligt Mirkku roligt både för studerande och för lärare.

### **3.4.3 Andra utmaningar**

Andra utmaningar som är relaterade till bedömning av muntlig språkfärdighet är olika värderingar kring svenska, de eventuellt otillräckliga förberedelserna till svenska studier på högskolan och de eventuellt för krävande målsättningarna för studerandena. Det som Arto och även de andra intervjuade tar upp är att det finns olika värderingar gällande svenskan i olika branscher. Inom vissa branscher anser man att svenskan behövs i

yrkeslivet, vilket syns bland studerande men även inom de enskilda högskolorna. Det finns nämligen variation i omfattning av svenskundervisningen, det vill säga hur många timmar som svensklärarna har till förfogande. Detta påverkar även bedömningen av muntlig språkfärdighet. Som det redan har kommit fram, gör lärarna bedömningar ibland även på sin egen tid.

I enkätsvaren nämndes också att alla studerande inte har en positiv inställning till muntliga prov. Studerandena brukar tro att de inte behöver förbereda sig inför det muntliga provet utan de ska bara tala spontant. Arto påpekar att muntlig språkfärdighet inte är någonting som man har färdigt. Om studeranden upplever att det är svårt att kommunicera muntligt beror det enligt Arto på att de inte tidigare har övat muntlig kommunikation i skolan. Detta kommer fram även i enkätsvaren: en annan lärare anser att det inte räcker med en gymnasiekurs i muntlig kommunikation.

Enligt Arto har utgångsnivån i svenska blivit sämre särskilt efter att det andra inhemska språket blev ett frivilligt ämne i studentexamen. När det gäller den lägre utgångsnivån i svenska kritiserar Arto särskilt beslutet att göra provet i det andra inhemska språket frivilligt i studentexamen. Även Mirkku anser att utgångsnivån i svenska har blivit mycket sämre men hon ser frågan om att avlägga eller inte avlägga svenska i studentskrivningar som irrelevant, eftersom nivån har sjunkit så mycket. Enligt henne berättar studentskrivningarna inte längre om hur bra eller dålig någon är i svenska.

Arto är också oroad av att lärare på högstadiet och i gymnasiet inte alltid är medvetna om att de studerande som avlägger högskoleexamen, ska avlägga tjänstemanssvenska. Därmed händer det att studerande inte blir informerade om det. Språkexamen, som ska avläggas i samband med högskolestudier, kan därför bli en överraskning för studerande.

Enligt enkätsvaren medför erfarenhet säkerhet i lärararbete. Dessutom framhävs det av en lärare att läraren ska acceptera att studerandena är annorlunda, vilket kanske också kommer med erfarenheten. Erfarenhet som bedömare framgår även av intervjuerna. Arto och Mirkku anser att erfarenhet ger säkerhet i bedömning. De uppger att erfarenhet medför ett sådant grepp om bedömningen att läraren inte ens behöver lyssna länge för att kunna bedöma studerandens muntliga språkfärdighet.



Aapeli upplever att han är bättre bedömare nu när han är mer erfaren men han tror att det även beror på att han inte längre tar sitt arbete så allvarligt som tidigare. När han började arbeta som lärare var han osäker och funderade mycket på vad studeranden tänkte om honom. Nu uppger han att han litar mer på sitt eget görande. Tilda känner sig fortfarande lite osäker i fråga om bedömning. Hon har märkt att de unga lärarna har snabbt lärt sig att bedöma. Hon tror att det kan bero på det att det finns mer utbildning om bedömningen i lärarnas pedagogiska studier nuförtiden.

Arto funderar dessutom på tjänstemanssvenskans framtid. Han anser att tjänstemannasvenskan eventuellt slopas (se exempel 10).

Exempel 10. Kanske det blir aktuellt, om det fortsätter så här med kunskapsnivån... om detta med tjänstemanssvenska ens är möjligt i fortsättningen... eller om det räcker att vi [i arbetslivet] eftersträvar att det finns en person på plats som kan kommunicera på svenska (Arto)

Arto förutsäger att det kommer att bli en stor utmaning för högskolorna att få språkfärdigheten i svenska att motsvara den krävda nivån. Han uppger också att största delen av de ekonomiska resurserna går redan nu till undervisning i svenska och i engelska, även om det finns många andra språk vid språkcentret.

### 3.5 Sammanfattande slutsatser

När muntlig språkfärdighet bedöms är det de språkliga och strategiska färdigheterna som betonas mest. De står nära varandra och kompletterar varandra. Språkliga färdigheter betonas speciellt i de bättre vitsorden, medan de strategiska färdigheterna kan kompensera studerandenas brister i det språkliga så att de blir godkända.

När det gäller psykofysiska mekanismer, kan det konstateras att både den auditiva och den visuella kanalen anses höra till muntlig språkfärdighet. Man gör skillnad mellan produktion och mottagande av talet. Att förstå, det vill säga ta emot tal, kan konstateras vara viktigt även när det är fråga nöjaktiga kunskaper. När det gäller produktion, räcker en ganska anspråkslös nivå för godkännandet, medan de högre vitsorden kräver mer

flytande produktion. De största problemen verkar oftare ha att göra med produktion än med mottagande.

Ovan har jag tagit upp de felkällor som har att göra med studerandes personlighet och testmetoden. Lärarna har delade åsikter om personlighetens påverkan. Största delen verkar vara av den åsikten att personligheten inte borde påverka bedömningen. Några anser dock att personlighetens påverkan inte går att undvika. Felkällor som har att göra med testmetoden är andra testdeltagare i provsituationen och att en kriterierelaterad bedömning blir på något sätt normrelaterad. Det är inte många slumpmässiga faktorer som kommer fram. En störande faktor i provsituationen kan vara studerandens trötthet, men det är en sak som läraren inte kan göra någonting åt.

Alla lärare använder kriterierelaterad bedömning och det verkar vara så att KORU-kriterierna används runt om i Finland. Åtminstone används de vid de fyra högskolor som finns med i min studie. Största delen av lärarna bedömer ensamma men det finns de som vid behov eller alltid bedömer parvis. Det finns inte så mycket variation i de principer som råder i bedömningen av muntlig språkfärdighet. Lärare strävar efter mångsidig, studie- och/eller yrkeslivsinriktad och autentisk bedömning genom att använda interaktiva provsituationer.

De skillnader som kommer fram handlar om de provtyper som används. De mest populära provtyperna är par- och gruppdiskussioner och presentationer. Att kombinera åtminstone två olika provtyper är ganska populärt. Några lärare använder också tekniska hjälpmedel såsom videoinspelningar.

Utmaningar i bedömning av muntlig språkfärdighet handlar för det första om att avgöra hurdan en underkänd prestation är. Det har kommit fram att studerandenas utgångsnivå i svenska har försämrats, vilket har medfört att studerandena har svårigheter att klara sig i det muntliga provet enligt KORU-kriterierna. Tre av de fyra intervjuade lärare anser att de kanske har varit tvungna att ge efter kraven för nöjaktiga kunskaper för att studerandena ska klara av provet. Kraven för *goda kunskaper* har kunnat hållas fast vid bättre.

Utmaningar i hur man bedömer handlar om stora undervisningsgrupper och brist på resurser såsom pengar och arbetstid. Dessutom upplevs det svårt att välja den relevantaste provtypen som faktiskt testar den muntliga språkfärdigheten. Andra utmaningar som kom fram omfattar till exempel variation inom olika branscher och fakulteter. Inom vissa branscher upplevs svenska språket kanske viktigare än inom de andra branscher, vilket påverkar vid sidan av studerandens motivation också mängden av studietimmar som svensklärarna kan använda.

## 4 Slutdiskussion

I min studie har jag försökt reda ut vad svensklärare på högskolor bedömer när de bedömer muntlig språkfärdighet i svenska. Dessutom har jag velat forska i hur muntlig språkfärdighet i svenska bedöms vid universitet och yrkeshögskolor. Min tredje forskningsfråga handlade om vad lärare anser som viktigt och utmanande i bedömningen av muntlig språkfärdighet i svenska. Mitt syfte har varit att göra utmaningar och eventuell subjektivitet i bedömningen av muntlig språkfärdighet synligare.

Jag har använt Bachmans (1990) modell i min analysmodell. Enligt Bachman (1990) utgörs kommunikativ språkfärdighet av språkliga färdigheter och psykofysiska mekanismer. Han anser att de strategiska färdigheterna påverkar språklig performans men enligt honom är det inte fråga om språklig färdighet. Bachman (1990) anser att strategiska färdigheter handlar om att en språkanvändare utnyttjar bättre sina språkliga färdigheter. Testtagarens prestation i muntligt prov påverkas enligt Bachman (1990) också av felkällor som enligt honom borde undvikas.

Vad som bedöms i muntlig språkfärdighet avspeglas av den allmänna språksynen som dominerar. Som det har kommit fram tidigare, är den kommunikativa språksynen dominerande idag. Enligt till exempel Europarådet bidrar alla mänskliga kompetenser på ett eller annat sätt till språkanvändarens förmåga att kommunicera. Bachman har formulerat sin modell av språkfärdighet på 1990-talet. Mina forskningsresultat är inte helt i samma linje med Bachmans modell, men den kommunikativa språksynen syns ganska starkt i lärarnas svar: De strategiska färdigheterna anses vara nästan lika viktiga som de språkliga färdigheterna. Det som anses vara viktigt är att budskapet kommer fram. Dessutom betonar lärarna interaktionskunskaper.

På basis av enkätsvaren bedömer lärarna först och främst språkliga färdigheter när de bedömer muntlig språkfärdighet. Det visade sig dock att skillnaden mellan språkliga och strategiska färdigheter inte är så stor, och att de språkliga och strategiska färdigheterna verkar komplettera varandra. Även om språkliga färdigheter som kategori

verkar vara den viktigaste kategorin, är det intressant att det är just språkriktighet och korrekthet som inte betonas av någon lärare. När det gäller det bättre vitsordet goda kunskaper förväntas bättre språkliga färdigheter, men speciellt för den, som endast vill bli godkänd och få vitsordet nöjaktiga kunskaper, är de strategiska färdigheterna viktiga. Lärarna har lite olika betoningar i vad de anser vara viktigt i muntlig språkfärdighet men variationen i betoningar är inte stor.

Även felkällorna diskuterades i min studie. Lärarna har delade åsikter speciellt om personlighetens påverkan. Bachman (1990) indelar felkällor i tre grupper: personliga särdrag, testmetodiska synpunkter och slumpmässiga faktorer. På basis av resultaten finns det skäl att fundera på om personliga särdrag får eller inte får påverka bedömningen av muntlig språkfärdighet. Utgör personliga särdrag en felkälla i bedömningen eller hör personliga särdrag till muntlig språkfärdighet på något sätt? Resultaten verkar vara i linje med den kommunikativa språksynen idag: alla mänskliga kompetenser kan på ett eller annat sätt bidra till språkanvändarens förmåga att kommunicera.

Utmaningar relaterade till vad man bedömer handlar mest om att veta vad som räcker till godkännande, det vill säga vitsordet nöjaktiga kunskaper. Samtidigt som det finns vissa kriterier enligt vilka studeranden borde bedömas och vissa krav som studeranden borde uppfylla, finns det medvetenhet om att språkexamen i svenska är obligatoriskt för alla studerande. Studerandena blir inte färdiga innan de har avlagt svenska. Om en studerande inte klarar av det muntliga provet i svenska, måste hen delta i provet på nytt. Speciellt svårt blir det då när det inte finns några muntliga kurser i svenska som studeranden skulle kunna delta i för att kunna förbättra sin muntliga språkfärdighet till nästa muntliga prov. I min studie erkände några lärare att de har varit flexibla med gränsen och sänkt kraven för godkännandet just på grund av att det inte finns realistiska möjligheter att underkänna studeranden.

Enligt lärarna är det också svårt att bestämma över det lägre och det högre vitsordet, det vill säga vitsorden nöjaktiga kunskaper och goda kunskaper. Det gäller att fundera på hur bra muntlig språkfärdighet en studerande ska ha för att få vitsordet goda kunskaper.

Enligt mina forskningsresultat är gränsen mellan nöjaktiga kunskaper och goda kunskaper någorlunda stabil.

Gällande hur muntlig språkfärdighet bedöms visade det sig att alla högskolelärare som deltog i enkätundersökningen och alla de intervjuade använder den kriterierelaterade bedömningen. Detta beror på att lärare använder gemensamma KORU-kriterier på de högskolor som de arbetar på. Det kom fram att det kan finnas en risk att den kriterierelaterade bedömningen blir jämförande och därigenom glider in i normrelaterad bedömning. Denna risk är kanske ännu större när det gäller svenska som andra inhemska språk, eftersom studerandena inte verkar kunna svenska så bra. Det kan därigenom hända att någon studerande sticker ut positivt bara därför att hen säger någonting på svenska samtidigt som de andra sitter tysta.

Som det kommit fram upplever några av lärarna i min studie att gränsen för godkännandet ligger för högt. Hannu Niemi (2008: 5) har fått likadana resultat om att utgångsnivån hos högskolestuderandena är så låg att de inte når den färdighetsnivå som krävs av dem. Om bedömningen glider från kriterierelaterad till normrelaterad, kan effekten bli ännu mer märkbar eftersom det inte längre är de bestämda kriterierna som avgör vitsordet utan den allmänna färdighetsnivån. En av de intervjuade funderade på tjänstemanssvenskans framtid och om den kommer att uppleva inflation på samma sätt som studentskrivningar i svenska.

Hannu Niemi (2008: 149) kom fram till att minst 10–20 % av studerandena vid högskolorna blir godkända i tjänstemanssvenska även om deras språkfärdighet inte i verkligheten motsvarar den färdighetsnivå som krävs. I min studie fick jag likadana resultat när en av de intervjuade konstaterade att hon inte är så säker på att alla de studerandena som hon har godkänt kan svenska så bra att de klarar sig i arbetslivet. Är det alltså ändå så att det i verkligheten endast är de tvåspråkiga och d, som själva upplever att de kan svenska tillräckligt bra som använder svenska i arbetslivet trots att alla har avlagt tjänstemanssvenska?

Det finns lite variation i hur muntlig språkfärdighet bedöms. Några lärare använder endast muntliga prov, några lärare använder endast kontinuerlig bedömning medan

andra lärare kombinerar båda två. Den mest använda provtypen visade sig vara grupp- och par diskussioner. Presentationer var den mest omdiskuterade provtypen: en lärare tyckte att förmågan att uppträda hör till muntlig språkfärdighet medan en annan ansåg att det är osannolikt att man i arbetslivet kommer att hålla en presentation på svenska.

Det var just valet av provtypen som upplevdes som en utmaning av lärarna, eftersom det är svårt att avgöra vilken provtyp som verkligen testar muntlig språkfärdighet och vilken provtyp som testar den bäst. Kan det bero på att muntlig språkfärdighet är så svårt att definiera? Då vet man kanske inte vad man ska koncentrera sig på, vilket gör det svårt att komma på den relevantaste provtypen.

Lärarna vill helst testa muntlig språkfärdighet mångsidigt och använda interaktiva prov som bäst motsvarar yrkes- eller studielivet. Mångsidighet ansågs vara viktigt därför att studerandena är olika. En och samma testtagare kan uppföra sig helt annorlunda i olika provsituationer (Carlsen 2003: 65–66). Man skulle eventuellt kunna tänka sig att bedömningen av muntlig språkfärdighet blir objektiv genom att kombinera olika provtyper och garantera alla studeranden samma möjligheter att göra sitt bästa i provet.

Lärarna i min studie strävar också efter autenticitet men begreppet autenticitet visade sig vara ett svårt begrepp att definiera. Autenticitet kopplades till exempel ihop med hörförståelse och förmågan att reagera, med ett yrkeslivsinriktat tillvägagångssätt och att det finns ”någon idé” i det man gör samt med en situation som liknar verklighet. Att skapa en autentisk provsituation upplevdes svårt av några lärare. Det är svårt för en svensklärare att skapa sådana autentiska situationer som motsvarar yrkeslivet, eftersom det kräver kunskap om den bransch som studeranden studerar och dessutom mycket fundering och planering. Om högskolan dessutom ligger i en enspråkigt finskspråkig kommun långt borta från de svenskspråkiga områdena, kan det vara svårt med autentiska situationer. Det kom fram att autenticitet påverkar studerandenas motivation positivt.

Även objektivitet och subjektivitet i bedömningen av muntlig språkfärdighet togs upp i min studie. På basis av enkätsvaren kan man dra den slutsatsen att lärarna upplever bedömning av muntlig språkfärdighet subjektivare än bedömningen av skriftlig

språkfärdighet. Det finns dock en ganska stor variation i lärarnas uppfattningar och det var endast 17 lärare som deltog i enkätundersökningen. På basis av enkätsvaren verkar det finnas mer möjligheter att minska det subjektiva i bedömningen genom att ta hänsyn till de faktorer som handlar om hur man bedömer. Att två lärare bedömer tillsammans och att lärarna använder samma kriterier i bedömningen ansågs vara faktorer som ökar objektiviteten. Erfarenhet kom också fram som en av de faktorer som ökar objektiviteten. Enligt de intervjuade blir läraren åtminstone mer självsäker genom erfarenhet, vilket gör att hen inte är så osäker på sitt eget kunnande. Det lönar sig också att satsa på utbildning.

En praktisk utmaning utgörs också av att läraren måste ta hänsyn till de resurser som hen har. Även om lärarna till exempel skulle vilja öka objektiviteten genom att bedöma muntlig språkfärdighet tillsammans med en kollega, kan det inte förverkligas om lärarna inte ges tillräckligt med tid. Det framgår av min forskning att lärarna ibland gör bedömningsarbete på sin egen tid eftersom svenskundervisningen har givits så lite tid att lärarna inte vill använda den tiden till muntliga prov. En viktig fråga som gäller svenskundervisningen och bedömningen av muntlig språkfärdighet är hur lärare klarar sig med de resurser som finns.

De slutsatser som jag har gjort på basis av min forskning kan sägas vara vägledande. För att jag skulle ha kunnat dra pålitligare slutsatser, skulle en större mängd lärare som deltar i undersökningen behövas. Dessutom skulle det behövas bedömningsmaterial som man skulle analysera noggrant för att pålitligt säga vad höskolelärare bedömer och hur.

Ämnet är säkert intressant att forska i även i framtiden. Man skulle till exempel kunna jämföra studerandenas inspelade prestationer med de vitsorden som de har fått på basis av prestationen och slutligen göra en jämförelse mellan olika höskolor. På det sättet skulle man få fram om det finns skillnader mellan olika höskolor samt vad lärare vid olika höskolor förväntar sig av studerandena. Ett annat intressant forskningsämne skulle vara att testa hur bra de som har fått ett visst vitsord, i verkligheten kan svenska till exempel på en arbetsplats.



## Källförteckning

Ahola, Sari (2012): *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen arviointi*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alanen, Johanna (2013): *Bedömning av muntlig språkkunskap. Reliabilitet och validitet i bedömning av högstadiel elever med hjälp av den finländska nivåskalan för språkkunskaper*. Pro gradu-avhandling. Tammerfors: Tammerfors universitet.

ARENE (2006): ARENE:n kielenopetuksen käytäntösuositukset. I: Utbildningsstyrelsen (2011): *Nationalspråksutredningen*. Rapporter och utredningar 2011:2. S. 34.

Tillgänglig i: [http://www.oph.fi/download/131546\\_Nationalsprakutredningen.pdf](http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf)

Bachman, Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. 6 uppl. London: Oxford University Press.

Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1996): *Language testing in practice*. 5. uppl. London: Oxford University Press.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1979): *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Carlsen, Cecilie (2003): *Guarding the guardians. Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Eklund Heinonen, Maria (2009): *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.

Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina (2006): *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Eurooppalainen viitekehys (2003): *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

Europarådet (2007): *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.

Finlands Näringsliv EK 2010: *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu.* (29.3.2017.) <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>

Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (2007): *Language testing and Assessment. An advanced resource book.* London & New York: Routledge.

Förordning 481/2003: Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen. 12.6.2003/481.

Förordning 794/2004: Statsrådets förordning om universitetsexamina. 19.8.2004/794.

Förordning 801/2014: Statsrådets förordning om yrkesinriktade grundexaminans uppbyggnad. 9.10.2014/801.

Förordning 1129/2014: Statsrådets förordning om yrkeshögskolor. 18.12.2014/1129.

Helsingfors universitet (2006): Projektet HY-TALK. (11.3.2017.) <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/suullisen-kielitaidon-arviointitutkimus/pa-svenska/>

Hildén, Raili (2000): *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testisuoritusten valossa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hildén, Raili (2016): Kokeita vai ei? Oppimisen monipuolinen arviointi. I: Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (red.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. S. 195–214.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009): *Tutki ja kirjoita.* 15 uppl. Helsinki: Tammi.

Huhta, Ari (1993): Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, Sauli (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 143–226.

Hymes, Dell (1972): On communicative competence. I: Pride, J.B. och Holmes Janet (red.) *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin. S. 269–293.

Juurakko-Paavola, Taina (2004): Seminaariesitys. Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen. Amk-kieltenopettajien neuvottelupäivät Kotkassa 8.10.2004. (16.4.2017.) [http://www2.kyamk.fi/dl/Kielet/Seminaari04/Juurakko\\_Paavola.pdf](http://www2.kyamk.fi/dl/Kielet/Seminaari04/Juurakko_Paavola.pdf)

Kohonen, Viljo (2005): Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? I: Kohonen, Viljo (red.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY. S. 7–44.

Lag 628/1998: Lag om grundläggande utbildning. 21.8.2005/628.

Lag 629/1998: Gymnasielag. 21.8.1998/629.

Lag 731/1999: Finlands grundlag. 11.6.1999/731.

Lag 424/2003: Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda. 6.6.2002/424.

Lag 672/2005: Lag om anordnande av studentexamen. 26.8.2005/672.

Lindroos, Sivi (2010): *Bedömningen av muntliga språkkunskaper i svenska. En analys av bedömarnas reflektioner kring elevbedömningens reliabilitet*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.

McNamara, Tim (2000): *Language Testing*. New York: Oxford University Press.

Niemi, Hannu (2008): *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulun yliopisto. Tillgänglig i: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287046.pdf>.

Patel, Runa & Davidson, Bo (1991): *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ruusuvuori, Johanna (2010): Litteroijan muistilista. I: Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (red.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. S. 424–431.

Statistikcentralen (2015): Befolkningen efter språk 1980–2015. (29.3.2017.) [http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak\\_2015\\_2016-04-01\\_tau\\_002\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tau_002_sv.html)

Studentexamensnämnden (2016a): Allmän presentation av studentexamen. (11.3.2017.) <https://www.ylioppilastutkinto.fi/se/informationsservice/information-om-studentexamen/allmaen-presentation-om-studentexamen>

Studentexamensnämnden (2016b): Statistik över anmälningar till olika prov 2007-2016. (11.3.2017.)

[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/SS2016A2007T2010.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/SS2016A2007T2010.pdf)

Takala, Sauli (red.) (1993): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, Mirja (2002): *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tiittula, Liisa (1992): *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.

Tiittula, Liisa (1993): Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, Sauli (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 63–76.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uppl. Helsinki: Tammi.

Undervisningsministeriet (2002): *Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen*. Valtionhallinnon kielitutkintoja koskevia säädösehdotuksia valmisteleva työryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:25. Helsinki.

Wrigstad, Thomas (2004): Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 715–742.

Yliopistojen kielikeskuksien johtajien neuvosto (2006): Suositus 28.3.2006. (11.3.2017.)

<http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=79deb7b4-c802-4deb-bec0-db98836ed086>

## Bilaga 1

### Enkätblanketten på finska

Hei,

*Opiskelen Tampereen yliopistossa pohjoismaisia kieliä ja kirjoitan tänä syksynä pro gradu -tutkielmani suullisen kielitaidon arviointiin liittyvistä haasteista sekä siitä, mitä suullisen kielitaidon arvioinnissa oikeastaan arvioidaan ja miten. Aloitan tutkielmani empiirisen osan kyselytutkimuksella, minkä jälkeen teen vielä muutaman yksilöhaastattelun. Kyselytutkimus on suunnattu sinulle ammattikorkeakoulun tai yliopiston ruotsinkielen opettaja. Arvostan antamiasi vastauksia paljon. Kyselylomakkeella antamiasi vastauksia käytetään vain minun pro gradu -tutkielmassani ja luonnollisesti vastauksia käsitellään täysin anonyymisti.*

*Kyselylomakkeen lopussa kysyn, voisinko myöhemmin myös haastatella sinua tutkielmaani varten. Jos sinulla on aikaa noin tunnin pituiseen haastatteluun lokakuussa, voit ilmoittautua vapaaehtoiseksi haastatteluun. Jos sinulla ei tällä kertaa ole aikaa haastatteluun, toivon kuitenkin, että ehdit täyttämään tämän kyselylomakkeen. Kyselylomakkeen täyttäminen vie noin 20 minuuttia. Jos sinulla on kysyttävää lomakkeesta tai kysymyksistä, ota yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse allekirjoittaneeseen.*

*Kiitos!*

*P.S. Kysymykset ovat suomeksi mutta voit vastata myös ruotsiksi!*

### Taustakysymykset

#### 1. Sukupuoli

- ☐ Mies
- ☐ Nainen

#### 2. Ikä

- ☐ alle 25 vuotta
- ☐ 26–30 vuotta
- ☐ 31–35 vuotta
- ☐ 36–40 vuotta
- ☐ 41–45 vuotta
- ☐ 46–50 vuotta
- ☐ 51–55 vuotta
- ☐ 56–60 vuotta
- ☐ 61–65 vuotta

#### 3. Väestötietojärjestelmään ilmoitettu äidinkieli

- ☐ Suomi
- ☐ Ruotsi
- ☐ Muu, mikä? \_\_\_\_\_

4. Kotona käytetyt kielet
- ☐ Suomi
  - ☐ Ruotsi
  - ☐ Muu, mikä? \_\_\_\_\_
5. Toimin kieltenopettajana
- ☐ Ammattikorkeakoulussa
  - ☐ Yliopistossa, kielikeskuksessa
6. Kuinka monta vuotta olet opettanut opiskelijoille ruotsin kieltä toisena kotimaisena kielenä?
- \_\_\_\_\_

### Varsinaiset kysymykset

7. Mitä on sinun mielestäsi suullinen kielitaito?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
8. Valitse seuraavista vaihtoehdoista ainakin kuusi (6) mielestäsi suulliseen kielitaitoon ja suullisen kielitaidon arviointiin liittyvää väittämää.
- a) Mielestäni sanojen oikea ääntäminen on tärkeää.
  - b) Tärkeintä on, että tulee ymmärretyksi.
  - c) Non-verbaalinen viestintä (esimerkiksi eleet, ilmeet jne.) on osa suullista kielitaitoa.
  - d) Non-verbaalinen viestintä (esimerkiksi eleet, ilmeet jne.) ei missään nimessä ole osa suullista kielitaitoa.
  - e) Laaja sanavarasto on hyvän suullisen kielitaidon perusta.
  - f) Tärkeintä on kielenoppijan rohkeus käyttää kieltä. Jos hän ei esimerkiksi muista jotakin tiettyä sanaa, niin hän voi käyttää kiertoilmaisua tai esimerkiksi piirtää tarkoittamansa asian paperille.
  - g) Kiinnitän aina huomiota suullisessa kielitaidossa oikeakielisyyteen (sanojen taivuttaminen, verbin aikamuodot, kielioppi jne.) ja kielivirheet häiritsevät minua paljon.
  - h) Oikeakielisyydellä on suuri merkitys joissakin tietyissä tilanteissa mutta ei aina.
  - i) Kielioppivirheiden pelkääminen vie huomiota pois itse keskustelusta ja minun mielestäni niistä ei pidä niin paljon välittää.
  - j) Arvostan opettajana enemmän virheellistä ja reipasta puhetta kuin virheetöntä ja arkaa puhetta.
  - k) Arvostan opettajana enemmän virheetöntä ja arkaa puhetta kuin virheellistä ja reipasta puhetta.

- l) Hyvään suulliseen kielitaitoon kuuluu myös aktiivinen osallistuminen keskusteluun. Ei riitä, että kuuntelee ja vastaa kysymyksiin.
- m) Kuullun ymmärtäminen on osa suullista kielitaitoa.
- n) Kuullun ymmärtäminen tulee arvioida suullisesta kielitaidosta erillisenä kielitaidon osa-alueena.
- o) Suulliseen kielitaidon arviointiin vaikuttaa väkisin myös arvioitavan henkilön persoonallisuus.
- p) Mielestäni suulliseen kielitaitoon liittyy vain puheen tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvät taidot. Mielestäni suulliseen kielitaitoon ei kuulu esimerkiksi kuinka aktiivinen keskustelija henkilö on.

9. Valitse yllä valitsemistasi väittämistä a-p kolme (3) tärkeintä ja aseta ne tärkeysjärjestykseen (1=tärkein). Perustele valintasi.

---



---



---



---

10. Arvioidaanko oppilaitoksessasi opiskelijoiden suullista kielitaitoa ruotsinkielessä?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ Muu vastaus, mikä? \_\_\_\_\_

11. Arvioitko itse opiskelijoiden suullista kielitaitoa ruotsinkielessä?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

12. Liittyykö suullisen kielitaidon arviointiin mielestäsi vaikeuksia tai haasteita? Jos liittyy, mitä?

---



---



---



---

13. Onko suullisen kielitaidon arviointi objektiivisempaa vai subjektiivisempaa kuin esimerkiksi kirjallisen kielitaidon arviointi? Arvioi suullisen kielitaidon arvioinnin objektiivisuutta.

objektiivinen 0 \_\_\_\_\_ 100 subjektiivinen

14. Perustele yllä antamasi arvio. Mitkä tekijät lisäävät ja mitkä tekijät vähentävät suullisen kielitaidon arvioinnin objektiivisuutta?

---



---



---



---

15. Onko oppilaitoksessasi annettu jotain ohjeistusta tai koulutusta ruotsin kielen suullisen kielitaidon arviointiin liittyen?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ Muu vastaus, mikä? \_\_\_\_\_

16. Mitä seuraavista käytät ruotsin kielen suullisen kielitaidon arvioinnissa? Rastita sopivat vaihtoehdot.

- ☐ 1) Holistinen arviointi, suullinen kielitaito arvioidaan kokonaisuutena
- ☐ 2) Analyyttinen arviointi, suullinen kielitaito arvioidaan osa-alueina, esim. ääntäminen, sujuvuus jne.
- ☐ 3) Numeroarviointi, esim. arvosana 1-5
- ☐ 4) Taitotasosteikon kuvaukset, esim. B1, C1
- ☐ 5) Suullinen arviointi, palaute annetaan suullisesti suoraan oppilaalle omin sanoin
- ☐ 6) Oppilaiden suoritukset kuvataan tai nauhoitetaan ja arvioinnit tehdään jälkikäteen tallenteiden perusteella
- ☐ 7) Oppilaiden suullinen kielitaito arvioidaan heti koetilanteen jälkeen
- ☐ 8) Arvioin oppilaan suullisen kielitaidon useimmiten yksin
- ☐ 9) Arvioin oppilaan suullisen kielitaidon yhdessä toisen opettajan kanssa
- ☐ 10) Suullisen kielitaidon ja kirjallisen kielitaidon arviointi erikseen
- ☐ 11) Arvioin kuullun ymmärtämisen osana suullisen kielitaidon arviointia
- ☐ 12) Arvioin kuullun ymmärtämisen ja suullisen kielitaidon erikseen
- ☐ 13) Käytän ns. elektronista kielitaitosalkkua, johon kerätään oppilaiden tuotoksia arviointia varten
- ☐ 14) Normiperusteinen arviointi, jossa vertaan opiskelijan suoritusta muiden opiskelijoiden tai muun joukon suorituksiin
- ☐ 15) Kriteeriperusteinen arviointi, jossa vertaan opiskelijan suoritusta tiettyihin kriteereihin, esim. opetussuunnitelman tavoitteet tai eurooppalainen viitekehys
- ☐ 16) Vertaan opiskelijan suoritusta lähtötilanteeseen
- ☐ 17) Jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_



17. Käytän ruotsin kielen suullisen kielitaidon arvioinnissa seuraavia koemenetelmiä

- ☐ haastatteluja
- ☐ pari- ja/tai ryhmäkeskusteluja
- ☐ yksin tehtäviä puheita
- ☐ esitelmiä
- ☐ lavastettuja alaan sopivia tilanteita, esim. asiakas ja sairaanhoitaja
- ☐ Jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

18. Millainen koemenetelmä testaa mielestäsi parhaiten suullista kielitaitoa? Miksi?

---

---

---

---

19. Sana on vapaa. Onko sinulla muuta sanottavaa aiheesta suullinen kielitaito ja/tai suullisen kielitaidon arviointi?

---

---

---

---

20. Onko sinulla kommentteja kyselylomakkeesta?

---

---

---

---

21. Voisinko haastatella sinut myöhemmin?

Huom! Jos vastaat kyllä, jätä yhteystietosi seuraavaan kohtaan.

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

## Bilaga 2

Intervjuunderlag på finska

### HAASTATTELURUNKO

#### **Aihealue 1: Mitä ruotsin kielen suullisen kielitaidon arvioinnissa arvioidaan?**

Esimerkkikysymyksiä

- Miten oppilaitoksessasi määritellään lain ja asetusten mukainen vähintään tyydyttävä ruotsin suullinen kielitaito?
- Miten määritelmän soveltaminen käytännössä tapahtuu?

#### **Aihealue 2: Millä tavoin ja miten ruotsin kielen suullista kielitaitoa arvioidaan?**

Esimerkkikysymyksiä

- Miksi olet päättänyt käyttämään sitä koemenetelmää, jota käytät?
- Vaikuttaako esimerkiksi opiskelijan opiskelema ala koemenetelmäsi valintaan?
- Miten hyvin tai huonosti oppilaitoksessasi käytetty arvosteluasteikko (1-5, HT, TT) toimii ruotsin kielen suullisen kielitaidon arvioinnissa? Kerro käytännön esimerkki.

#### **Aihealue 3: Mitä mieltä olet suullisen kielitaidon arvioinnista? Mitä mieltä olet suullisen kielitaidon arvioinnista nimenomaan ruotsinkielessä?**

Esimerkkikysymyksiä

- Kysyttäessä mitä vaikeuksia tai haasteita suullisen kielitaidon arviointiin liittyy, kyselytutkimuksessa tuli esille mm. varsinaisen arvioitavan osaamisen eli suullisen kielitaidon erottaminen muusta, opiskelijan persoona ja opiskelijoiden erilaisuus, haastavuus kehittää autenttisia koetyyppejä, heikentynyt lähtötaso ja vaaditun kielitaidon määrittäminen oikealle tasolle, arviointiasteikkojen tulkinnallisuus sekä opiskelijoiden motivointi suulliseen tuottamiseen. Mikä on sinun näkemyksesi asiasta?

- Eroaako suullisen kielitaidon arviointi ruotsinkielessä mielestäsi jotenkin suullisen kielitaidon arvioinnista muissa kielissä?

**Aihealue 4: Mikä mielestäsi on tärkeintä ja olennaisinta suullisen kielitaidon arvioinnissa?**

Esimerkkikysymyksiä

- Mitä seikkoja otat erityisesti huomioon, kun arvioit suullista kielitaitoa?
- Mitä mieltä olet ajatuksesta, että objektiivisuuden (kun objektiivisuudella tarkoitetaan luotettavuutta, vertailukelpoisuutta) asemesta suullisen kielitaidon arvioinnissa keskityttäisiin enemmän monipuolisuuteen ja autenttisuuteen?